



UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO
MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL

Raphaella Gonçalves Teixeira

**EXPERIÊNCIAS NARRADAS: relações entre ser jovem estudante e
as experiências com a disciplina sociologia**

JUAZEIRO- BA
2020

RAPHAELLA GONÇALVES TEIXEIRA

**EXPERIÊNCIAS NARRADAS: relações entre ser jovem estudante e
as experiências com a disciplina sociologia**

Dissertação apresentada à Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF, Campus Juazeiro – BA, pelo Programa de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional, da associada Linha de pesquisa Juventude e Questões Contemporâneas, vinculado ao NARRATIVIDADES – Grupo de Pesquisa Educação, Narrativas e Experiência Docente no Ensino Médio, como requisito para obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Orientador: Prof. Dr. Adelson Dias de Oliveira

**JUAZEIRO – BA
2020**

T266e Teixeira, Raphaella Gonçalves
Experiências narradas: relações entre ser jovem estudante e as experiências com a disciplina sociologia / Raphaella Gonçalves Teixeira. - Juazeiro, 2020.
ix, 133 f.: 29 cm.

Dissertação (Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional) - Universidade Federal do Vale do São Francisco, Campus Juazeiro, 2020.

Orientador: Prof. Dr. Adelson Dias de Oliveira.

1. Sociologia. 2. Juventudes. 3. Ensino Médio. I. Título. II. Oliveira, Adelson Dias de. III. Universidade Federal do Vale do São Francisco.

CDD 301

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Integrado de Biblioteca SIBI/UNIVASF
Bibliotecário: Renato Marques Alves – CRB 5-1458.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO
MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL

FOLHA DE APROVAÇÃO

RAPHAELLA GONÇALVES TEIXEIRA

EXPERIÊNCIAS NARRADAS: relações entre ser jovem estudante e
as experiências com a disciplina sociologia

Dissertação apresentada como requisito
parcial para obtenção do título de Mestre em
Sociologia, pela Universidade Federal do Vale
do São Francisco

Aprovada em: 28 de abril de 2020.

Banca Examinadora

Adelson Dias de Oliveira

Adelson Dias de Oliveira, Doutor, Universidade Federal do Vale do São Francisco

Rosicleide Araújo de Melo

Rosicleide Araújo de Melo, Doutora, Universidade Federal do Vale do São Francisco

Paulo César Rodrigues Carrano

Paulo César Rodrigues Carrano, Doutor, Universidade Federal Fluminense

AGRADECIMENTOS

Agradeço às mulheres que me antecederam e que me possibilitaram estar aqui. À minha mãe minha maior referência, seguida da minha tia Cícera e minha avó Floriza, cujas relações me constituem pelo amor, pelo aprendizado e pela força. Suas presenças me acompanham todos os dias de minha vida e a cada passo que dou honro o amor que me dedicaram e o desejo em me ver feliz, mesmo as tendo perdido tão cedo. À Alisson e à Celeci pelo afeto, pelo acolhimento e pela alegria que caracterizam nossa vivência familiar.

Agradeço à Herberth meu companheiro de vida pela experiência maravilhosa e indescritível de caminharmos juntos, lado a lado ao longo desses anos. Agradeço o amor que se materializa no apoio incondicional, no amparo, no acolhimento, na compreensão, no ombro amigo, e no incansável incentivo na caminhada.

Agradeço à Adelson, meu orientador, que nessa caminhada que se iniciou em 2015, segurou em minha mão e me ajudou a prosseguir pelas áridas estradas da vida acadêmica, numa relação de generosidade em compartilhar seus conhecimentos e de confiar em minha capacidade, sobretudo nos momentos de desânimo.

Agradeço ainda às minhas amigas que são verdadeiras luzes no meu caminho. À Martha por me acolher em sua casa durante o curso do mestrado e sobretudo por me acolher em sua vida e em seu coração. À Taciany, Cinthia e Ebbe por representarem amor e crescimento através de nosso compartilhar a vida. À Adrianna, Bárbara e Tatiana pela oportunidade de termos compartilhado tantas vivências desde a infância e estarmos juntas ressignificando as experiências, nos amparando e somando amor.

Agradeço à direção da escola onde realizei a pesquisa, à coordenação pedagógica, ao coordenador cultural, aos profissionais da secretaria, aos porteiros, às profissionais dos serviços gerais e aos professores que me abriram as portas me permitindo acessar a escola com todo apoio necessário.

Por fim, agradeço aos jovens colaboradores desta pesquisa que me confiaram suas narrativas num processo de intenso encontro e aprendizado que para, além de tornarem esse trabalho possível, me trouxeram a oportunidade de me reconectar com minhas próprias vivências juvenis com um olhar de generosidade e aceitação.

Tal vez reivindicar la experiencia sea también reivindicar un modo de estar en el mundo, un modo de habitar el mundo, un modo de habitar, también, esos espacios y esos tempos cada vez más hostiles que llamamos espacios y tempos educativos. Unos espacios que podemos habitar como expertos, como especialistas, como profesionales, como críticos. Pero que, sin duda, habitamos también como sujetos de experiencia. Abiertos, vulnerables, sensibles, temblorosos, de carne y hueso. Unos espacios en los que, a veces, sucede lo otro, lo imprevisto. Unos espacios en los que a veces vacilan nuestras palabras, nuestros saberes, nuestras técnicas, nuestros poderes, nuestras ideas, nuestras intenciones. Como en la vida misma.

(LARROSA, 2006)

RESUMO

O presente trabalho objetivou investigar, a partir das experiências narradas, os significados sobre ser jovem, ser estudante e as relações entre esses significados e as experiências com a disciplina Sociologia. Tendo como problemas desta pesquisa: Quais significados sobre ser jovem são construídos pelos estudantes de Ensino Médio? Como os significados sobre ser jovem dialogam com a vivência como estudante? E ainda, como a disciplina Sociologia se relaciona com as experiências narradas sobre ser jovem e ser estudante? Trata-se de uma pesquisa qualitativa (MINAYO, 2001) e o percurso metodológico foi traçado a partir dos pressupostos da Investigação Narrativa (CONNELLY e CLANDININ, 1995), tendo como principal instrumento a Entrevista Narrativa (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2002). O conteúdo das entrevistas foi analisado a partir da Análise Compreensiva (BERTAUX, 2010). Ao abordar os significados que os colaboradores atribuíram ao ser jovem predominaram: a transição para a vida adulta; juventude como uma etapa privilegiada de aprendizagem e aquisição de responsabilidades ligadas ao exercício da sexualidade e a vida reprodutiva, ao trabalho e ao ser estudante. Nesse contexto, os significados que os jovens atribuem à disciplina Sociologia aparecem estritamente relacionados aos significados construídos sobre ser um jovem estudante de Ensino Médio, sobretudo a partir das demandas que os jovens colaboradores dessa pesquisa trouxeram de que a estruturação da disciplina possa se comunicar com as questões vivenciadas por eles, que perpassem suas experiências juvenis.

Palavras-chave: Narrativas. Juventudes. Ensino de Sociologia.

RESUMEN

El presente trabajo tuvo como objetivo investigar, a partir de las experiencias narradas, los significados de ser joven, ser estudiante y las relaciones entre estos significados y las experiencias con la disciplina Sociología. El problema de esta investigación se detuvo en las cuestiones: ¿Cuáles los significados sobre ser joven son contruidos por lo estudiantes de enseñanza secundaria? ¿Como los significados sobre ser joven dialogan con la vivencia de estudiante? Y, sin embargo, ¿cómo se relaciona la disciplina Sociología con las experiencias narradas sobre ser joven y ser estudiante? Es una investigación cualitativa (MINAYO, 2001) y el camino metodológico se trazó a partir de los supuestos de la Investigación Narrativa (CONNELLY y CLANDININ, 1995), teniendo la Entrevista Narrativa como el instrumento principal (JOVCHELOVITCH y BAUER, 2002). El contenido de las entrevistas se analizó a partir del Análisis Comprensivo (BERTAUX, 2010). Al abordar los significados que los sujetos atribuyen a ser jóvenes, predominaron los siguientes: la transición a la vida adulta; la juventud como una etapa privilegiada de aprendizaje y adquisición de responsabilidades relacionadas con el ejercicio de la sexualidad y la vida reproductiva, el trabajo y el ser estudiante. En este contexto, los significados que los jóvenes atribuyen a la disciplina de sociología parecen estar estrictamente relacionados con los significados contruidos sobre ser un joven estudiante de secundaria, especialmente a partir de las demandas que los jóvenes colaboradores de esta investigación aportaron de que la estructuración de la disciplina puede comunicarse con los problemas experimentados por ellos, que impregnan sus experiencias juveniles.

Palabras clave: Narrativas. Juventudes. Enseñanza de Sociología.

SUMÁRIO

1. JUVENTUDES E ENSINO DE SOCIOLOGIA: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO ...	10
1.1 Produções sobre o Ensino de Sociologia: Por que investigar os sentidos atribuídos por jovens estudantes de Ensino Médio à disciplina Sociologia?	14
2. A EXPERIÊNCIA NARRADA COMO CENTRO DA INVESTIGAÇÃO	27
2.1 A inserção no campo de pesquisa.....	27
2.2 Os colaboradores e a opção metodológica.....	33
2.3 Entrevistas narrativas e análise compreensiva	39
3. SIGNIFICADOS SOBRE SER JOVEM.....	47
3.1 “Ser jovem é ter responsabilidade”: a juventude entre a infância e a vida adulta	61
3.2 Exercício da Sexualidade e Vida Reprodutiva.....	69
3.3 Trabalho	76
3.4 “Ser jovem é ser estudante”: a juventude como etapa privilegiada de aprendizado	83
4. RELAÇÕES ENTRE SER JOVEM ESTUDANTE E AS EXPERIÊNCIAS COM A DISCIPLINA SOCIOLOGIA	101
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
6. REFERÊNCIAS.....	119
APÊNDICE A – TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO CO-PARTICIPANTE	123
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ALUNOS ADULTOS.....	124
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PAIS OU RESPONSÁVEIS.....	127
APÊNDICE D – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ALUNOS ADOLESCENTES.....	130

1. JUVENTUDES E ENSINO DE SOCIOLOGIA: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO

As experiências formativas que vivenciei foram basilares para o desenvolvimento desta pesquisa. Consolidaram a importância e a necessidade de tomar os jovens estudantes como colaboradores na construção de conhecimentos sobre o ensino de Sociologia, partindo da compreensão de jovem como sujeito social, pois como nos afirma Dayrell (2007)

“tomar os jovens como sujeitos não se reduz a uma opção teórica. Diz respeito a uma postura metodológica e ética [...] ver e lidar com o jovem como sujeito, capaz de refletir, de ter suas próprias posições e ações” (DAYRELL, 2007, p. 161)

Trata-se, portanto, também de uma postura metodológica ligada à concepção freiriana de uma prática educativa crítico-progressista na qual “*formar* é muito mais do que puramente *treinar* o educando no desempenho de destrezas” (FREIRE, 2011, p. 16), é ter ciência da responsabilidade ética e política na qual está imersa a prática docente, do diálogo intrínseco à esse processo educativo. Uma ética assentada na concepção “da prática educativa, enquanto prática formadora” (FREIRE, 2011, p. 17), uma vez que a prática educativa é especificamente humana e que somos seres constituídos social e historicamente.

Sendo assim, nesse processo formativo interagimos com os diversos saberes, não ficamos passivos, também os produzimos e modificamos. Nesse sentido, um dos saberes indispensáveis à prática educativa segundo Freire (2011) é a de que “ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2011, p. 24), pois:

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém (FREIRE, 2011, p. 25).

Foi a partir dessa abertura ao encontro com os estudantes e de estar atenta à diversidade de experiências que se faz presente em sala de aula, que busquei nas minhas experiências formativas e na prática docente estabelecer diálogos e escuta atenta ao modo como os conteúdos da disciplina sociologia chegavam para esses

estudantes, se estavam presentes em suas vidas, de que maneira poderiam tornar-se significativos para a ampliar as possibilidades de interpretação e compreensão da dimensão social, que caracteriza parte fundamental da vivência humana. Ao mesmo tempo, esse esforço, essa postura ética e metodológica não era ainda suficiente para superar as situações conflituosas que permeiam as relações escolares, como o desinteresse dos estudantes, a dificuldade em concretizar as possibilidades de uma aprendizagem significativa no contexto de escolas públicas com

espaços pobres e inadequados, ausência de meios educacionais (principalmente acesso a computadores e internet), ausência de atividades culturais e passeios. Isso tudo num quadro social e econômico no qual a escolarização das novas gerações se massificou em regime precário e, ao mesmo tempo, deixou de representar garantia de inserção social e profissional (CARRANO, 2008, P. 182).

Dentro dessa complexidade de fatores que permeiam a escola e as relações entre professores e estudantes, a questão de como minimizar ou superar a falta de comunicação, de diálogo e de entendimento, também resultantes das precariedades e das desigualdades sociais mais amplas que se reproduzem na escola, orienta meus planejamentos das aulas, as escolhas teóricas, metodológicas e éticas que teço no encontro com os estudantes. E não é possível reduzir o distanciamento entre escola e jovens buscando um contexto de aprendizagem significativa sem que haja “um esforço dos educadores em compreender os sentidos de ser jovem no tempo presente” (CARRANO, 2008, p. 183), a função socializadora dos meios de comunicação diante da escola, do mercado de consumo e dos grupos de identidade que estão diretamente ligados à construção de dos sentidos que os jovens atribuem à suas vivências e à construção de suas subjetividades (CARRANO, 2008).

É nesse sentido que corroboro com a perspectiva de Dayrell (2007) de que para transpor os distanciamentos entre a instituição escolar e os jovens é preciso tomá-los ética e metodologicamente como sujeitos que interpretam, significam e que constroem suas subjetividades e ações a partir dessas interpretações e significados. O que condiz diretamente com a noção freiriana de que não há docência sem discência e que não se transfere conhecimento, mas cria-se condições para sua construção. Portanto, não é possível pensar uma prática educativa que se pretende

democrática e significativa sem que os jovens sejam escutados e tenham seus contextos culturais, suas interpretações de mundo e seus desejos considerados.

Deste modo, foi ao longo da graduação de Licenciatura em Ciências Sociais, iniciada em 2011 que passei a construir essas reflexões sobre a prática educativa, sobretudo quando atuei como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, que me proporcionou a oportunidade de estar no chão da escola desde o primeiro período da Licenciatura, me implicando diretamente nas especificidades de uma escola pública de Pernambuco com questões que, embora atravessadas pela ampla conjuntura da educação pública nacional, demandavam reflexão e construção de modos de lidar que não poderiam ser construídas fora da escola, mas a partir dos encontros, diálogos e conflitos que ali se construía.

Desta experiência voltei minha formação à identificação das problemáticas que permeavam o Ensino de Sociologia no Ensino Médio e para a tentativa de diálogo entre a formação docente a nível de graduação e o exercício docente no Ensino Médio, última etapa da educação básica. Em outras palavras, busquei refletir as lacunas e necessidades de articulação entre a formação universitária e as práticas docentes na escola, indagações sobre as quais escrevi no Trabalho de Conclusão de Curso a partir de entrevistas com professores Licenciados em Ciências Sociais e atuantes como docentes no Ensino Médio.

Ainda na graduação, de 2013 a 2014, atuei como bolsista do Programa de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC, realizando uma pesquisa de cunho etnográfico em uma escola do município de Juazeiro-BA, buscando conhecer os sentidos e significados que os estudantes de Ensino Médio atribuíam aos usuários de drogas e os possíveis estigmas derivados de tais atribuições. O trabalho de campo, as entrevistas em profundidade e a produção dos diários de campo a partir da observação participante se mostraram profícuos meios de produção de conhecimentos capazes de embasar práticas que abordem a problemática das drogas nas escolas, uma vez que são conhecimentos construídos a partir de uma observação implicada na complexidade das relações observadas e nas relações construídas entre pesquisador e estudantes (DAYRELL, 2007).

E para além da problemática estudada, ouvir os estudantes com interesse, rigor metodológico e como produtores de saber que interpretam o mundo e agem de acordo com suas interpretações, foi reforçado enquanto um caminho, uma postura ética (DAYRELL, 2007) na minha prática docente e enquanto pesquisadora. Sobretudo porque ao longo das experiências com a docência no PIBID, no estágio profissional e a partir de 2015, já como professora, encontrei reiteradamente nas escolas um cenário de desconhecimento dos estudantes sobre o sentido da Sociologia compor o quadro de disciplinas obrigatórias e, não raro, questionamentos sobre sua pertinência no Ensino Médio por parte de professores e alunos. Desde fevereiro de 2017 não estou trabalhando como docente, mas a presença na escola marca minha atuação profissional.

Atualmente estou como técnica de Referência do Centro de Referência da Assistência Social, mas frequentemente diálogo com a escola, participando como convidada para colaborar em eventos e formações ofertadas pela escola onde se realizou esta pesquisa de mestrado. Assim, foi a partir deste contato mais recente com o Ensino Médio, os Jovens e o Ensino de Sociologia, que as questões e objetivos desta dissertação foram construídas.

Sendo assim, foi considerando as participações atuais enquanto colaboradora na escola, as observações empíricas construídas nas experiências de formação como professora de Sociologia e nas reflexões teóricas sobre a conjuntura da disciplina, que se tornou possível construir as indagações que se caracterizam como problemas desta pesquisa: Quais significados sobre ser jovem são construídos pelos estudantes de Ensino Médio? Como os significados sobre ser jovem dialogam com a vivência como estudante? E ainda, como a disciplina Sociologia se relaciona com as experiências narradas sobre ser jovem e ser estudante?

Frente a essas questões, o presente trabalho objetivou investigar, a partir das experiências narradas, os significados sobre ser jovem, ser estudante e as relações entre esses significados e as experiências com a disciplina Sociologia. Especificamente, objetivo: a) - Identificar nas narrativas dos estudantes de Ensino

Médio os significados que eles constroem sobre ser jovem; b) - Compreender a relação estabelecida entre ser jovem e ser estudante nas experiências narradas; c) - Analisar as relações entre os significados sobre ser um jovem estudante de Ensino Médio e as experiências com o Ensino de Sociologia.

O percurso metodológico construído fundamentou-se nos pressupostos da pesquisa qualitativa (MINAYO, 2001) e da investigação narrativa (CONNELLY e CLANDININ, 1995), tendo como principal instrumento a entrevista narrativa (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2002), cujo conteúdo foi analisado a partir da Análise Compreensiva (BERTAUX, 2010).

1.1 Produções sobre o Ensino de Sociologia: Por que investigar os sentidos atribuídos por jovens estudantes de Ensino Médio à disciplina Sociologia?

Para fundamentar a pertinência desta pesquisa no conjunto das produções científicas sobre o Ensino de Sociologia, elenquei, a partir das contribuições do Estado da Arte elaborado por Handfas e Maçaira (2014), os trabalhos já existentes sobre o ensino de Sociologia no Ensino Médio no período de 1993 a 2012. Em seguida, trago a construção de um breve levantamento que elaborei para dar conta de um recorte temporal mais atualizado, delimitado entre o ano de 2008 (início da obrigatoriedade da disciplina Sociologia no Ensino Médio) até 2018, ano da última publicação de dissertações e teses concluídas e publicadas a respeito.

Elaborei o referido levantamento a partir da busca de descritores e seus sinônimos, relativos aos objetivos e à temática central na qual se insere esta pesquisa, a saber, o Ensino de Sociologia. A busca foi realizada no Catálogo de Teses e Dissertações¹ da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), que reúne as teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação do Brasil. A busca foi restrita ao recorte temporal de 2008 a 2018, e os descritores utilizados foram: “alunos sociologia”; “sociologia ensino médio”; “sociologia no ensino médio”; “ensino de sociologia no ensino médio”; e “ensino sociologia”. No levantamento analisei o resumo de 60 trabalhos, e no processo de categorização analisei os objetivos e as metodologias utilizadas, buscando identificar as que

¹ Mais informações em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 30 abr. 2019.

tomassem os jovens estudantes como interlocutores no percurso de construção do conhecimento sobre o ensino de Sociologia no Ensino Médio.

Na elaboração do Estado da Arte, Handfas e Maçaira (2014) analisaram a produção científica sobre o ensino de Sociologia na Educação Básica no Brasil, tendo “como base de consulta e análise dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas em programas de pós-graduação entre 1993 e 2012, totalizando 41 dissertações e duas teses” (HANDFAS E MAÇAIRA, 2014, p. 45). As autoras constataram que as produções científicas sobre o ensino de Sociologia na Educação Básica concentraram-se na sua história como disciplina escolar. Em questões relativas à transposição didática e referentes à formação do professor de Sociologia, elencaram

seis grandes temas que contemplam as produções em nível de pós-graduação sobre o ensino de sociologia: sociologia: (1) currículo; (2) práticas pedagógicas e metodologias de ensino; (3) concepções sobre a sociologia escolar; (4) institucionalização das ciências sociais; (5) trabalho docente; e (6) formação do professor. (HANDFAS E MAÇAIRA, 2014, p. 52)

Levando-se em conta que o recorte temporal delimitado no levantamento que elaborei se ocupou em revisitar o período de 2008 até 2012 - também analisado por Handfas e Maçaira (2014) - encontrei regularidades entre as categorias que delimitei e os temas a partir dos quais as autoras analisaram a produção científica de 1993 a 2012. As categorias que elaborei ficaram próximas aos seis temas que Handfas e Maçaira (2014) trazem ao analisar as produções sobre o ensino de Sociologia. Isso se dá em parte por termos lidado com um conjunto de trabalhos em comum, num recorte temporal equivalente no tocante ao período de 2008 a 2012, e também pelo fato das novas produções não terem fugido aos temas já predominantes.

O tema “concepções sobre a Sociologia escolar” dialoga com objeto de pesquisa delimitado nesta pesquisa, a saber, as experiências dos jovens estudantes com a disciplina sociologia no Ensino Médio, uma vez que incluíram

os estudos sobre as percepções de alunos, professores e demais atores da escola sobre a disciplina escolar, a relação entre o ensino de sociologia na educação básica e a cidadania e aqueles que investigaram as lutas pelo retorno da sociologia no ensino médio (HANDFAS E MAÇAIRA, 2014, p. 53).

Tais estudos totalizaram oito dos quarenta e três analisados no trabalho de Handfas e Maçaira (2014), configurando-se enquanto “pesquisas que se voltaram à compreensão dos sentidos atribuídos por alunos e professores ao ensino de sociologia” (HANDFAS E MAÇAIRA, 2014, p. 53). No levantamento que realizei, utilizei como categoria correspondente o tema “D) Representações sobre a disciplina Sociologia no Ensino Médio”. Nesta categoria houve um total de 15 trabalhos analisados, sendo 8 deles após 2012, e apenas 2 dos 15 trabalhos analisados tomaram os estudantes como interlocutores nas investigações sobre as representações sobre a disciplina Sociologia no Ensino Médio. Um deles perscrutou a relação dos alunos com os saberes sociológicos a partir da observação participante, da aplicação de questionários e postagens em redes sociais². O outro analisou as representações de professores e alunos sobre a disciplina, em comunidades da rede social *Orkut*³.

As quarenta e três pesquisas analisadas pelas autoras estão distribuídas pelos tipos: Empíricas (6); documentais (32); históricas (3); e teóricas (2). Os estudos empíricos analisados buscaram “prioritariamente subsidiar a prática pedagógica do professor” (HANDFAS E MAÇAIRA, 2014, p. 55), não havendo presença de pesquisas qualitativas de abordagem Narrativa, ou que tomaram as experiências e construções dos modos de ser jovem dos estudantes para pensar o ensino de Sociologia. Dentre aqueles estudos, não há descrição de nenhuma pesquisa qualitativa centrada na narrativa de experiência dos estudantes, e que tenha buscado os sentidos atribuídos à disciplina Sociologia a partir do estabelecimento do diálogo entre os significados construídos sobre ser jovem, a relação entre ser jovem e ser estudante e os sentidos atribuídos à disciplina Sociologia.

No quadro a seguir trago o número de trabalhos que analisei em cada categoria formulada no levantamento com recorte temporal 2008 – 2018, bem como os autores, títulos e data de publicação. Estes trabalhos podem ser consultados no

² ROSA, Ana Francisca Marques Nunes. **A relação de alunos do ensino médio com os saberes sociológicos: o caso do colégio de aplicação da UFRJ**'. Publicado em: 27/03/2017.

³ Mascarenhas, Alexandra Garcia. **As representações dos professores e estudantes sobre a Sociologia no Ensino Médio: investigando as comunidades virtuais do Orkut**'. Publicado em: 01/05/2012. Trabalho anterior à Plataforma Sucupira.

Catálogo de Teses e Dissertações. Os trabalhos que não estão digitalizados completos, foram publicados antes do surgimento da Plataforma Sucupira, a saber, do ano de 2014. Entre aspas e abaixo das categorias que analisei, estão os temas que Handfas e Maçaira (2014) identificaram, para facilitar a leitura comparativa. Uma categoria nova que formulei foi a “análise de livros didáticos”, que conta com 2 trabalhos produzidos um em 2016, e outro no ano de 2018, como observado na tabela que segue:

CATEGORIAS
A) HISTÓRIA DA DISCIPLINA – 4 trabalhos, 1 após 2012 “(4) Institucionalização das Ciências Sociais” (HANDFAS E MAÇAIRA, 2014, p. 52). 1. PERUCCHI, Luciane. Saberes sociológicos nas escolas de nível médio sob a ditadura militar: os livros didáticos de OSPB. Publicado em: 01/05/2009. Trabalho anterior à Plataforma Sucupira; 2. SILVA, Katia Karine Duarte da. Políticas educacionais para a inserção da sociologia no ensino médio em Mato Grosso do Sul (1999-2010). Publicado em: 01/10/2012. Trabalho anterior à Plataforma Sucupira; 3. MORAES, Luiz Fernando Nunes. Da sociologia cidadã à cidadania sociológica: as tensões e disputas na construção dos significados de cidadania e do sentido do ensino de sociologia. Publicado em: 01/06/2009. Trabalho anterior à Plataforma Sucupira; 4. ROSSI, Laura de Almeida Braga. A presença da Sociologia no Ensino Médio: letramento cívico e democracia. Publicado em: 30/04/2015;
B) FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE – 9 trabalhos, 7 após 2012 “(5) trabalho docente; e (6) formação do professor” (HANDFAS E MAÇAIRA, 2014, p. 52). 1. SILVA, Anicelia Ferreira da. Contextos e possibilidades de formação continuada para professores de Sociologia no ensino médio: a experiência do IFPE Campus Pesqueira. Publicado em: 10/12/2015; 2. SOUZA, Karla Danielle da Silva. Licenciatura em ciências sociais e prática docente de sociologia no ensino médio: um estudo sobre a efetividade da formação na UFRN. Publicado em: 17/02/2017; 3. OLIVEIRA, Karla Michelle de. Representações sociais da identidade

docente na formação inicial de professores de sociologia. Publicado em: 27/02/2015;

4. ROSA, Maristela. **O trabalho docente com a disciplina de sociologia: algumas reflexões sobre o ser professor no ensino médio da rede pública de Santa Catarina.** Publicado em: 01/12/2009;
5. OLIVEIRA, Sheyla Charlyse Rodrigues de. **Ensino e aprendizagem em sociologia: representações de professores da rede pública estadual de Natal.** Publicado em: 22/07/2016;
6. FUENTES, Jorge Henrique Dias. **Situação do trabalho docente e a disciplina de Sociologia no Ensino Médio: um estudo no município de Ourinhos/SP.** Publicado em: 14/12/2015;
7. CARVALHO, Tatiane Kelly Pinto de. **Ensino de sociologia: elementos da prática docente no Ensino Médio.** Publicado em: 01/05/2012. Trabalho anterior à Plataforma Sucupira;
8. FARIAS, Janio Pablo Oliveira. **A prática docente no ensino de sociologia nas escolas públicas de ensino médio: questões didático-pedagógicas.** Publicado em: 01/12/2017;
9. TAKAGI, Cassiana Tiemi Tedesco. **Formação do professor de sociologia do ensino médio: um estudo sobre o currículo do curso de ciências sociais da Universidade de São Paulo.** Publicado em: 06/05/2013.

C) TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA, RECURSOS DIDÁTICOS E METODOLOGIAS DE ENSINO – 20 trabalhos, 16 após 2012

“(2) práticas pedagógicas e metodologias de ensino” (HANDFAS E MAÇAIRA, 2014, p. 52).

1. COIMBRA, Lucas Neves. **Diálogos além dos muros da escola: a construção do conhecimento sociológico a partir das narrativas juvenis no Ensino Médio.** Publicado em: 28/02/2018;
2. RACHETTI, Luiz Gustavo Ferri. **Sociologia e cinema: o uso do audiovisual na aprendizagem de sociologia no ensino médio.** Publicado em: 14/03/2016;
3. SILVA, Josemar Medeiros da. **Da sala de estar para a sala de aula: novelas como recurso didático para os estudos de gênero no ensino médio.** Publicado em: 30/11/2016;
4. SILVA, Helton Fernando da. **Conceitos Weberianos para o Ensino Médio: contribuição para o estranhamento e desnaturalização dos fenômenos sociais.** Publicado em: 29/01/2018;

5. TABOSA, Sandra Florinda de Almeida Maciel. **A sociologia e os indicadores sociais: uma proposta de mediação pedagógica para o ensino médio.** Publicado em: 09/10/2017;
6. PEREIRA, André de Queiroz. **Meu mundo na sala de aula: uso da cartografia social para o ensino de sociologia.** Publicado em: 11/03/2016;
7. RODRIGUES, Matheus Bortoleto. **Teoria da atividade e os processos de ensinar e aprender sociologia: um estudo de caso com estudantes do ensino médio da rede pública paulista.** Publicado em: 30/09/2017;
8. SOUZA, Erika Kulesa de. **Linguagem sociológica e práticas de escrita: uma pesquisa exploratória em aulas de Sociologia no Ensino Médio.** Publicado em: 20/12/2017;
9. SANTIAGO, Eduardo Felinto. **A Cartografia Social no Ensino de Sociologia: uma contribuição para abordagem das relações socioespaciais em sala de aula.** Publicado em: 30/01/2018;
10. SILVA, Aracelli Gomes da. **Do Engenho Massangana ao Porto de Suape: a realidade local como tema para aulas de Sociologia no ensino médio de Pernambuco.** Publicado em: 21/12/2015;
11. MOURA, Tatiane Oliveira de Carvalho. **Espiral do Ensino: percursos possíveis para a mediação didática de sociologia.** Publicado em: 23/09/2015;
12. BARBOSA, Wallace de Melo Goncalves. **Criminalidade e Sociologia: debatendo o crime no ensino médio por meio das aulas de Sociologia.** Publicado em: 07/12/2015;
13. LIMA, Jorge Alexandro Barbosa de. **Sala de aula em movimento: análise e proposta de material didático acerca do tema dos movimentos sociais no ensino médio.** Publicado em: 22/12/2015;
14. DUARTE, Anderson Felipe dos Anjos. **A abordagem da cultura popular no ensino de sociologia: a prática docente como estímulo à intervenção social ou à reflexão crítica do aluno na escola média.** Publicado em: 27/12/2016;
15. HOLANDA, Liliam Camilo Sousa. **A pesquisa como ferramenta para o ensino de sociologia no ensino médio.** Publicado em: 22/10/2015;
16. LEODORO, Silvana Aparecida Pires. **A disciplina Sociologia no ensino médio: perspectivas de mediação pedagógica e tecnológica. Um diálogo possível.** Publicado em: 01/04/2009. Trabalho anterior à Plataforma Sucupira;
17. FRANÇA, Valnei Francisco de. **O “entorno” da transposição didática da**

disciplina de sociologia no ensino médio do paraná – “a constru o de seu universo gravitacional”. Publicado em: 01/08/2009. Trabalho anterior à Plataforma Sucupira;

18. SOUZA, Leandro Montandon de Araujo. **A sociologia no ensino médio: princípios e ações didáticas orientadoras de um ensino que possibilite o desenvolvimento de adolescentes em uma perspectiva Histórico-Cultural**. Publicado em: 22/11/2016;

19. SENNA, Alecrides Jahne Raquel Castelo Branco de. **Diálogos com o homem imaginário: pensando o uso de imagens no ensino de sociologia**. Publicado em: 01/02/2012. Trabalho anterior à Plataforma Sucupira;

20. FEIJÓ, Fernanda. **A sociologia contemporânea na sala de aula: (re)pensando algumas perspectivas para o ensino das ciências sociais no ensino médio**. Publicado em: 01/02/2012. Trabalho anterior à Plataforma Sucupira.

D) REPRESENTAÇÕES SOBRE A DISCIPLINA – 15 Trabalhos, 8 após 2012

“(3) concepções sobre a sociologia escolar” (HANDFAS E MAÇAIRA, 2014, p. 52).

1. FERREIRA, Eduardo Carvalho. **Sobre a noção de conhecimento escolar de sociologia**. Publicado em: 01/07/2011. Anterior à plataforma sucupira;
2. SILVA, Ricardo Pereira da. **O conceito de cidadania no ensino de Sociologia no Estado de São Paulo**. Publicado em: 25/02/2016.
3. GOMES, Saulo Albuquerque. **A sociologia no ensino médio brasileiro: uma leitura de dissertações e teses defendidas entre 2000-2014**. Publicado em: 21/03/2017;
4. MASCARENHAS, Alexandra Garcia. **As representações dos professores e estudantes sobre a Sociologia no Ensino Médio: investigando as comunidades virtuais do Orkut**. Publicado em: 01/05/2012. Trabalho anterior à Plataforma Sucupira;
5. LIMA, Alexandre Jeronimo Correia. **Teorias e métodos em pesquisas sobre ensino de Sociologia**. Publicado em: 01/12/2012. Trabalho anterior à Plataforma Sucupira;
6. LEFOSSE, Eduardo de Carvalho. **O ensino da Sociologia na educação de jovens e adultos em Arcoverde-PE**. Publicado em: 31/10/2016;
7. SILVA, Jacqueline Tavares da. **Saberes docentes: uma análise do ensino-**

aprendizagem da sociologia nas escolas de ensino médio em Natal/RN.
Publicado em: 29/04/2018;

8. GESTEIRA, Beatriz Muniz. **A cidadania como objetivo do ensino de sociologia no ensino médio: o sentido atribuído pelas instituições políticas.** Publicado em: 29/08/2016;
9. ROSA, Ana Francisca Marques Nunes. **A relação de alunos do ensino médio com os saberes sociológicos: o caso do colégio de aplicação da UFRJ.** Publicado em: 27/03/2017;
10. LIMA, Fabiana Conceição Ferreira de. **A sociologia no ensino médio e sua articulação com as concepções de cidadania dos professores.** Publicado em: 01/03/2012. Trabalho anterior à Plataforma Sucupira;
11. FLORÊNCIO, Maria Amélia de Lemos. **O ensino da sociologia no nível médio e as contradições institucionais de sua obrigatoriedade.** Publicado em: 01/04/2011. Trabalho anterior à Plataforma Sucupira;
12. SOUZA, Shelley Muniz Azambuja Neves de. **A defesa da disciplina sociologia nas políticas para o ensino médio de 1996 A 2007.** Publicado em: 01/08/2008. Trabalho anterior à Plataforma Sucupira;
13. MORAES, Livia Bocalon Pires de. **Representando disputas, disputando representações: cientistas sociais e campo acadêmico no ensino de sociologia.** Publicado em: 31/03/2016;
14. MORAES, Luiz Fernando Nunes. **Da sociologia cidadã à cidadania sociológica: as tensões e disputas na construção dos significados de cidadania e do sentido do ensino de sociologia.** Publicado em: 01/06/2009. Trabalho anterior à Plataforma Sucupira;
15. NEUHOLD, Roberta dos Reis. **Sociologia do ensino de Sociologia: os debates acadêmicos sobre a constituição de uma disciplina escolar.** Publicado em: 18/09/2014.

E) CURRÍCULO – 10 trabalhos, 8 após 2012

“(1) currículo” (HANDFAS E MAÇAIRA, 2014, p. 52)

1. GALDINO, Marcelo Sales. **O ensino de Sociologia nas escolas: entre o prescrito e o feito.** Publicado em: 13/10/2015;
2. STEMCKOWSKI, Ivete Fátima. **A influência social na construção do conhecimento: a formação dos currículos de sociologia no ensino médio.** Publicado em: 01/07/2010. Anterior à plataforma sucupira;
3. MENEZES, Victor Cesar Rodrigues de. **A teoria sociológica nos planos de**

curso de Sociologia da rede estadual de Pernambuco (GRE - Garanhuns). Publicado em: 11/09/2015;

4. FRUNEAUX, Suelen Cristine. **O currículo da disciplina de sociologia nas escolas públicas de ensino médio da rede estadual de Florianópolis/SC.** Publicado em: 25/05/2015;
5. ANJOS, Bruna Lucila de Gois Dos. **Sociologia no ensino médio: uma análise comparada de propostas curriculares'** 06/09/2016;
6. SOARES, George. **Políticas públicas e educação política na sociologia para o ensino médio.** Publicado em: 28/09/2016;
7. GALDINO, Marcelo Sales. **O ensino de Sociologia nas escolas: entre o prescrito e o feito.** Publicado em: 13/10/2015;
8. FIREMAN, Eleclézia de Oliveira. **Uma abordagem sociológica do relato da obrigatoriedade do ensino de sociologia no ensino.** Publicado em: 01/06/2012. Trabalho anterior à plataforma sucupira;
9. FERREIRA, Vanessa do Rego. **A construção dos referenciais curriculares de sociologia em alagoas.** Publicado em: 13/07/2015;
10. SCARSELLI, Mayara Bezerra. **A institucionalização da sociologia no ensino médio: um estudo sobre a política curricular em duas escolas públicas de Cuiabá-MT.** Publicado em: 19/03/2015;

F) ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS – 2 trabalhos após 2012

1. RAMOS, Rokely Scheifiter de. **Abordagens de gênero em livros didáticos de sociologia para o ensino médio.** Publicado em: 22/11/2018;
2. DESTERRO, Fabio Braga do. **Sobre livros didáticos de Sociologia para o ensino médio.** Publicado em: 04/07/2016.

Fonte: Handfas e Maçaira (2014), e arquivos da autora (levantamento realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES – abril de 2019)

Além de perceber uma continuidade nas temáticas priorizadas nas teses e dissertações, apenas o trabalho de Coimbra (2018) utilizou-se da metodologia da narrativa, mas a narrativa através do recurso audiovisual. Na categoria A) *“História da Disciplina”*, foram analisados 4 trabalhos, sendo 1 deles posterior ao ano de 2012. Os trabalhos buscaram os objetivos por meio de análises documental.

Na categoria *B) Formação e Trabalho Docente*, foram analisados 9 trabalhos, sendo 7 deles posteriores ao ano de 2012. Os trabalhos de Souza (2017), Oliveira (2015) e Takagi (2013), abordam a Formação Inicial; Rosa (2009) e Fuentes (2015) abordam as condições do trabalho docente; Silva (2015) a formação continuada; e Oliveira (2016), Carvalho (2012) e Farias (2017) abordam a prática docente.

Na categoria *C) Transposição Didática, Recursos didáticos e Metodologias de Ensino* encontrei a maior concentração de trabalhos, correspondente a 20 dos 60 analisados. Desses, 16 foram publicados após o ano de 2012, caracterizando-se como a área na qual houve mais estudos no escopo da temática do Ensino de Sociologia no Ensino Médio. Nesta categoria, os estudantes são tomados como interlocutores em 10⁴ dos vinte trabalhos, em abordagens etnográficas, na realização de pesquisa-ação e de projetos de intervenção para a formulação de metodologias e recursos de ensino.

Na categoria *E) Currículo* foram analisados 10 trabalhos, 8 deles publicados após 2012. Predominou nestes trabalhos o uso da análise documental na problematização da construção de práticas curriculares, propostas e planos curriculares da disciplina Sociologia em escolas da rede estadual de diferentes Estados brasileiros. Por fim, na categoria *F) Análises de livros didáticos* analisei os 2 trabalhos encontrados e publicados nos anos de 2016 e 2018. O trabalho de Desterro (2016) busca explicar o processo de transformação dos conhecimentos das Ciências Sociais em conhecimento escolar, e o de Ramos (2018) analisa a abordagem de Gênero em três livros didáticos de Sociologia para o Ensino Médio.

Frente à lacuna nas produções de pós-graduação *stricto sensu* que tomem os estudantes como colaboradores nas pesquisas sobre o Ensino de Sociologia a partir de abordagem narrativas, e em articulação com a categoria juventude, a presente pesquisa contribui para compreensão dos elementos que fortalecem ou enfraquecem a adesão dos estudantes à disciplina, refletindo ainda sobre os significados que os interlocutores constroem sobre ser jovem, ser estudante e a

⁴ Coimbra (2018); Rachetti (2016); Silva (2016; Silva (2018); Pereira (2016); Rodrigues (2017); Souza (2017); Santiago (2018); Silva (2015); e Duarte (2016).

articulação deles com os significados que eles atribuem às experiências com a disciplina Sociologia.

O presente trabalho está organizado em seis partes. Na primeira parte introdutória, intitulada “Juventudes e Ensino de Sociologia: um diálogo necessário”, situo o surgimento da pesquisa no meu percurso formativo e profissional, os problemas, os objetivos da pesquisa e a justificativa acerca da importância e da pertinência desta pesquisa no conjunto dos trabalhos de teses e dissertações sobre o Ensino de Sociologia.

Na parte 2 intitulada “A experiência narrada como centro da investigação”, descrevo e reflito sobre o caminho metodológico percorrido a partir da reflexão sobre a inserção no campo de pesquisa, sobre a escolha e a aproximação com os colaboradores da pesquisa, a escolha metodológica, a utilização das entrevistas narrativas e sobre a análise do conteúdo das entrevistas a partir dos pressupostos da Análise Compreensiva.

Na parte 3, intitulada “Significados sobre ser jovem”, abordo os significados sobre ser jovem que os entrevistados trouxeram em suas experiências narradas, e que se direcionam no sentido de considerar a juventude como um período privilegiado de aprendizagem, de preparação para a vida adulta e aquisição de responsabilidades que se concretizam em preocupações com a subsistência, com o exercício da sexualidade e vida reprodutiva, e o trabalho. Sendo assim, após trazer as questões mais gerais sobre os significados que os colaboradores construíram sobre ser jovem, prossigo a partir de uma subdivisão em três tópicos: 3.1 ‘Ser jovem é ter responsabilidade’: a juventude entre a infância e a vida adulta”; 3.2. Exercício da Sexualidade e Vida Reprodutiva; e 3.3 Trabalho. Esses tópicos foram construídos a partir do processo de análise compreensiva que implica na condensação de sentidos e na abstração desses sentidos em categorias.

Na parte 4, intitulada “‘Ser jovem é ser estudante’: a juventude como etapa privilegiada de aprendizado”, busco compreender as relações estabelecidas nas experiências narradas entre ser jovem e ser estudante. Nesse escopo, os jovens

destacam “ser jovem” é indissociável de “ser estudante”, uma vez que entendem a juventude enquanto etapa privilegiada de aprendizagem, não resumindo a noção de estudante ao papel exercido na escola, mas à postura de aprender nas experiências nos diversos âmbitos da vida. Desse modo, há nas narrativas uma indissociabilidade entre ser jovem e ser estudante, e a escola é tomada como um espaço de socialização, aprendizagem, como protetiva para situações de risco e como possibilidade para concretização de expectativas em relação ao ensino superior ou a profissionalização, e inserção no mercado de trabalho.

Nesse contexto no qual os significados sobre ser jovem e ser estudante aparecem como indissociáveis, na parte 5, intitulada “Relações entre ser Jovem Estudante e as experiências com a disciplina Sociologia”, as experiências desses jovens com o ensino de Sociologia aparecem diretamente relacionadas com esses significados, na medida em que os jovens demandam que a disciplina Sociologia possa ser vivenciada a partir da interlocução com o estudo das temáticas que perpassam suas vivências juvenis, sendo organizada de modo que na sala de aula o aluno seja tomado enquanto jovem sujeito, não apenas como receptor de informações que não contemplem sua integralidade e as demandas de compreensão sobre as situações sociais que vivenciam e suas construções subjetivas.

Por aparecer majoritariamente enquanto demanda e não enquanto vivências significativas, os relatos sobre as experiências com a disciplina Sociologia são breves, com pouca profundidade, o que justifica uma discrepância quantitativa em relação às outras partes do trabalho, no qual há mais elementos a serem explorados. Indica ainda uma necessária reconfiguração dos modos de fazer da disciplina, ao alertar para uma prática distante dos jovens, que apesar dessa vivência descontextualizada reconhecem a importância da disciplina e indicam, ao se tomar suas narrativas enquanto fonte de produção de conhecimento sobre a disciplina Sociologia, roteiros, caminhos metodológicos e curriculares passíveis de diminuir a distância entre as experiências juvenis e a disciplina.

Finalizo o trabalho com as “6. Considerações Finais”, refletindo sobre os alcances, os limites e as potencialidades que a pesquisa apontou para a realização de futuros

trabalhos de aprofundamento sobre as temáticas apresentadas no diálogo entre as ricas narrativas dos colaboradores e a análise orientada pelos objetivos aqui propostos. No mais, convido-os a compartilhar das narrativas e do diálogo aqui esboçado, que se mostram um caminho para elaboração de diversas indagações que delas podem derivar.

2. A EXPERIÊNCIA NARRADA COMO CENTRO DA INVESTIGAÇÃO

O presente trabalho é fruto de uma pesquisa qualitativa (MINAYO, 2001) e o percurso metodológico foi traçado a partir dos pressupostos da Investigação Narrativa (CONNELLY e CLANDININ, 1995), tendo como principal instrumento a Entrevista Narrativa (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2002). O conteúdo das entrevistas foi analisado de acordo com os procedimentos da Análise Compreensiva (BERTAUX, 2010). Neste capítulo descrevo o percurso metodológico da pesquisa começando por uma caracterização geral do território no qual se situa o município onde realizei a pesquisa. Essa caracterização do município se fará pela apresentação das características da região onde ele está inserido, para garantir os compromissos éticos de sigilo e confidencialidade dos colaboradores desta pesquisa, sem revelar seus nomes, a cidade onde residem e onde a escola está localizada. Os jovens serão tratados por pseudônimos que remetem a plantas que compõem a paisagem do território.

A presente pesquisa foi submetida ao sistema CEP/CONEP – Comitês de Ética em Pesquisa/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - através da Plataforma Brasil, e recebeu parecer consubstanciado de aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Vale do São Francisco. A execução da pesquisa seguiu as prerrogativas e garantias éticas de liberdade de participação, integridade dos participantes da pesquisa, garantindo o sigilo, a privacidade e a confidencialidade deles. As entrevistas foram realizadas mediante Termo de Anuência da instituição participante, da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) por cada participante adulto ou pelos pais ou responsáveis de colaboradores adolescentes (de 12 a 18 anos incompletos) que assinam também o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE). Os termos constam nos Apêndices deste trabalho.

2.1 A inserção no campo de pesquisa

As entrevistas foram realizadas com seis jovens estudantes de Ensino Médio, na faixa etária de 15 a 18 anos, dentre eles quatro meninas (três de quinze anos e uma de dezessete) e dois meninos (dois de quinze anos e um de dezoito). Esses jovens

são estudantes de uma escola pública da rede estadual da Bahia, que está localizada em um município do Território de Identidade Itaparica, sendo três deles estudantes do turno matutino, dois do turno vespertino e um do turno noturno.

A escola na qual se realizou a pesquisa e onde os colaboradores cursam o Ensino médio se localiza um município inserido no território de identidade Itaparica, um dos 27 Territórios de Identidade reconhecidos pelo Estado da Bahia. O Território de Identidade Itaparica agrupa seis municípios baianos: Abaré, Chorrochó, Glória, Macururé, Paulo Afonso, Rodelas (BAHIA, 2018). Faz parte da Região Semiárida, onde “predomina o clima árido, com nenhum excedente hídrico, chuvas de primavera/verão que não ultrapassam os 500mm e temperatura média anual em torno dos 25° C” (BAHIA, 2018, p. 39).

Todo o Território de Identidade de Itaparica se insere na Bacia Hidrográfica do Rio São Francisco, e possui áreas de “Caatinga, Cerrado, Floresta de Galeria na planície fluvial do São Francisco e Vegetação Secundária” (BAHIA, 2018, p. 39). A aptidão para lavoura neste território é prejudicada “pelo regime hídrico do solo, arídico, condicionando a implementação de lavouras à estação das chuvas” (BAHIA, 2018, p. 39), mas há no território um ambiente de vegetação preservada e

O uso das terras tem como base policulturas comercial e de subsistência, culturas diversificadas e temporárias de feijão, milho e mandioca. Destaque também para as culturas irrigadas de manga, uva, melão, pinha, mamão, goiaba, dentre outras, em torno do Rio São Francisco. (SEI BAHIA, 2018, p. 39).

A população do território de Itaparica é de 185.997 de acordo com o censo demográfico 2010 do IBGE. Quando distribuída entre os seis municípios, a cidade de Paulo Afonso concentra 64,9% da população, mas nos outros cinco municípios há uma distribuição mais igualitária. O PIB do território representa 0,9% da riqueza produzida na Bahia, sendo as principais atividades o setor de comércio e serviços, da indústria e agropecuária (BAHIA, 2018). O município onde se realizou a pesquisa comunga das características dos cinco municípios que se distinguem de Paulo Afonso que se destaca pela influência econômica e social sobre os demais, sobretudo por ser sede da Companhia Hidrelétrica do São Francisco (Chesf), que contém cinco usinas hidrelétricas compartilhadas com outros estados.

A concentração econômica no território é acentuada, e o município onde realizei a pesquisa está entre os três que tem alta dependência da Administração Pública, como nos informa a Secretaria do Planejamento do Estado da Bahia:

Os maiores municípios em termos de PIB foram Paulo Afonso (R\$ 1,6 bilhão) e Glória (R\$ 131 milhões). Os menores em relação ao PIB foram Macururé (R\$ 36,7 milhões) e Chorrochó (R\$ 62,6 milhões). Entretanto, metade dos municípios do TI (três deles) tinha mais de 50,0% da Administração Pública (APU) na composição do PIB: Macururé (56,4%), Abaré (54,4%) e Chorrochó (53,7%); o que demonstra uma alta dependência destes municípios de transferências da União e do estado, como o FPM. (BAHIA, 2018, p. 44)

O município conta com uma população urbana e rural equivalentes em termos quantitativos e está entre os três da região com maior proporção de população em situação de extrema pobreza (BAHIA, 2018), estando na faixa de Desenvolvimento Humano Baixo (IDHM entre 0,500 e 0,599), e com aproximadamente 96% de jovens de 15 a 17 anos frequentando a escola (BAHIA, 2018).

O território possui sete povos indígenas distribuídos em seu território, além de seis comunidades quilombolas dentre as quais quatro são certificadas pela Fundação Cultural Palmares (BAHIA, 2018). Originalmente este território era ocupado pelos povos indígenas e

com a invasão portuguesa e, posteriormente, o sistema de sesmarias, fazendas surgiram em torno da atividade pecuária. Povoados foram originados, inclusive, pelas edificações de cunho religioso e pela ocupação às margens do Rio São Francisco, dando início aos primeiros municípios, a saber, Glória e Chorrochó. (BAHIA, 2018, p. 56)

Todas essas características econômicas, sociais e históricas do território onde se localiza a escola onde realizei a pesquisa, atravessam as vivências dos estudantes e dizem da diversidade de pertencimentos sociais que chega à escola, que atende a uma média de 340 alunos por ano, nas três séries do Ensino Médio e nos turnos matutino, vespertino e noturno. Pela manhã há uma maior concentração de estudantes que residem na sede do município, e a tarde um maior número de estudantes da zona rural oriundos das chamadas fazendas e que se deslocam com transporte escolar ofertado pelo município. Dentro dos limites de tempo e dos

colaboradores que se dispuseram a participar desta pesquisa, não acessei jovens oriundos da zona rural.

Meu primeiro contato com a escola foi no ano de 2018 quando fui convidada a realizar uma palestra sobre a temática do racismo. Ao chegar nas dependências do colégio me chamou atenção o quão expressivas eram as paredes, o quanto aquele espaço continha diversas narrativas, pois como afirma Clandinin e Clonnelly (2015) “a escola e a comunidade, a paisagem em seu sentido mais amplo, ensinaram-nos que também nesses espaços há histórias narrativas” (CLANDININ E CLONNELLY, 2015, p. 103). Seu muro externo frontal é preenchido por grafites que denunciam a violência contra a mulher e o racismo. Em seu interior havia quadros pintados pelos estudantes com essas temáticas e outras mais, como a automutilação, o genocídio da população negra pelas mãos do Estado brasileiro e o assédio. Nesse momento eu ainda não tinha ingressado no mestrado, mas no mesmo ano, assim que ingressei e que sabia que iria desenvolver uma pesquisa sobre o Ensino de Sociologia no Ensino Médio me veio de imediato uma memória muito forte dessa escola que viria a ser meu campo de pesquisa.

Diante do convite para realizar uma fala sobre o tema do racismo, ao chegar nas dependências da escola entendi que eu não estava ali para realizar uma palestra sobre racismo, mas para construir com os estudantes reflexões sobre o tema, pois estava claro que era um assunto que já permeava suas vivências e reflexões. Foi então que solicitei ao coordenador de cultura que reunisse estudantes interessados para realizarmos encontros prévios à realização do evento com o intuito de elaborar, em vez de uma palestra, a oferta de uma oficina organizada por mim e pelos estudantes sobre o tema das relações étnico-raciais no Brasil, a partir dos conhecimentos que os estudantes já tinham e das discussões que teceram nas produções artísticas que rodeavam a escola.

Foram quatro encontros antes do evento, nos quais eu mediava as discussões que eles traziam com questões teóricas sobre o racismo, propondo questionamentos e reflexões a partir dos quais eles criaram uma peça de teatro, confeccionaram um

*fanzine*⁵, poesias e apresentaram aos demais estudantes músicas, pinturas e retratos que já tinham em seu acervo com a temática do racismo. Essas apresentações provocavam o debate e fomos construindo conhecimento a partir de um debate mais amplo com as turmas.

Esses contatos prévios com a escola e com os estudantes foram fundamentais para a realização desta pesquisa, pois marcou a escolha, que ainda estava por acontecer, desta escola como campo de pesquisa. Como afirma Clandinin e Connelly (2015), a entrada do pesquisador em campo dialoga com as pré-narrativas que carregamos conosco e as que encontramos, a saber, as “vidas em movimento, estruturadas narrativamente, com o recontar ainda por vir durante a pesquisa” (CLANDININ E CONNELLY, 2015, p. 100). Essas pré-narrativas que levei nesses contatos com a escola antes mesmo dela ser meu campo de pesquisa, e as que foram construídas nesses encontros dizem muito da história que trago como pesquisadora, da instituição onde estudei e das “narrativas construídas no contexto social do qual fazemos parte” (CLANDININ E CONNELLY, 2015, p. 100) e foram a partir dessas histórias acumuladas ao longo dos contatos que foi possível visualizar esta escola como campo de pesquisa.

Nesse sentido, Clandinin e Connelly (2015), ao falar sobre a escola onde desenvolveram suas pesquisas, se remetem à impossibilidade de não se conectar às memórias das pessoas e acontecimentos com os quais cruzamos no campo de pesquisa e que serão em seguida recontadas nos textos e pesquisas:

parece-nos impossível falarmos sobre a *Escola da Rua Baía* sem que nos venha à mente uma porção de memórias das pessoas e dos acontecimentos. Essa talvez seja, também, uma das coisas que os pesquisadores narrativos fazem, pelo menos aqueles que estão nesse caminho há mais tempo. Seus campos de pesquisa [...] se transformam em registros que guardamos na memória nos quais as pessoas e os eventos de hoje são recontados e escritos nos textos e pesquisas de amanhã. (CLANDININ E CONNELLY, 2015, p. 102-103)

⁵ “O Fanzine é uma revista de publicação alternativa, independente feita de fãs de um determinado assunto, objeto ou arte e voltado para fãs do mesmo conteúdo (MAGALHÃES, 1993). Há dois tipos de produção de Fanzines: os impressos, geralmente feitos em papel sulfite, e os e-zines, sites que possuem a mesma finalidade e filosofia de um Fanzine”. In: <http://www.revistas.usp.br/alterjor/article/view/88234/91112>

Além desses primeiros contatos que marcaram a escolha e o interesse no campo de pesquisa, outro fator importante para minha inserção na escola foi a realização de um grupo de leitura quinzenal no qual fui mediadora, iniciado em junho de 2019, pois a inserção em campo para a realização do trabalho de pesquisa e das entrevistas só foi possível a partir do dia 11 de setembro de 2019, quando o projeto de pesquisa obteve o parecer consubstanciado com resultado aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNIVASF, limitando em muito o tempo para realização do trabalho de campo. Essa aproximação se constituiu para mim neste percurso de pesquisa, muito mais do que uma aproximação, mas como estudo exploratório demarcado pelas minhas observações, pelas conversas estabelecidas e que mais à frente se converteram em contato de pesquisa empírica mediada pelas entrevistas narrativas.

Apesar de não ter formação em mediação de leitura, me envolvi no projeto com o objetivo de ler, incentivar o conhecimento de si e do mundo por meio da leitura, construindo com os estudantes um formato que fosse mais correspondente aos seus anseios. Fizemos um primeiro encontro no mês de junho com a participação da coordenadora pedagógica, da diretora da escola e de seis estudantes. No mesmo mês fizemos um segundo encontro, dessa vez com a presença de apenas dois estudantes. Apesar do número pequeno de participantes lemos um livro de poesias numa tarde e compartilhamos impressões, sentimentos e as descobertas e reflexões que as poesias provocaram. Continuamos a nos encontrar quinzenalmente no turno vespertino, no intervalo do almoço do meu trabalho. Foram encontros marcados por muitos diálogos e muitas provocações sociológicas, o que não raro era verbalizado pelos estudantes como uma forma prazerosa e significativa de aprendizado, pois eram oportunidades de compartilharem suas compreensões de mundo e aprender outros pontos de vista.

A quantidade de estudantes variava a cada encontro, mas havia 4 membros assíduos e dois mais intermitentes. Em média eram seis estudantes por encontro. As maiores dificuldades estavam em encontrar um horário para os encontros, pois ambos os turnos são preenchidos por aulas e contam com intervalos mínimos de 30 minutos pela manhã e 15 pela tarde. A direção e a coordenação da escola acolheram o grupo como parte das atividades escolares, os professores não

hesitavam em liberar os estudantes das aulas para participarem do grupo. Contudo, os estudantes sempre precisavam escolher entre assistir as aulas ou ir para o grupo, e por vezes não era possível perder determinadas aulas ou atividades em sala.

Esse grupo de leitura me proporcionou um contato mais regular com a escola e começou a partir do convite realizado pelo Coordenador do Projeto Escolas Culturais⁶. O coordenador deste projeto identificou que havia na escola estudantes leitores, frequentadores assíduos da biblioteca que não se encontravam para compartilhar suas leituras, e afirmou que na escola também não havia uma divulgação do acervo de livros da biblioteca, nem momentos de incentivo à leitura fora da sala de aula.

Sabendo que eu sou leitora assídua, o coordenador me chamou para ser mediadora de um grupo de incentivo à leitura e ao compartilhamento das histórias lidas. Esta iniciativa gerou uma grande mobilização dos atores escolares que dedicaram bastante tempo para organizar o espaço da biblioteca e catalogar o acervo existente. A biblioteca conta com o espaço de uma sala com quatro mesas, cadeiras e as estantes de livro. Não há um profissional que trabalhe exclusivamente em suas dependências então, para garantir o acesso dos estudantes, professores e alunos se revezam em horários determinados nos quais os estudantes podem fazer seus empréstimos e devoluções. Não há computador, nem sistema para acompanhar esse processo que é feito manualmente.

2.2 Os colaboradores e a opção metodológica

Os contatos prévios descritos potencializaram a realização das entrevistas, uma vez que a partir deles eu já não era uma desconhecida na escola e os estudantes estavam habituados a me ver passar pelos corredores, participar dos eventos e

⁶ “O Projeto Escolas Culturais foi desenvolvido por meio da iniciativa interinstitucional firmada entre as Secretarias da Educação (SEC), Secretaria de Cultura (SecultBA) e Secretaria de Justiça Direitos Humanos e Desenvolvimento Social (SJDHDS), com o objetivo de fomentar ações que promovam o encontro entre o projeto pedagógico de escolas públicas e as experiências culturais em comunidades locais e nos diversos territórios. O projeto é estruturado a partir de um novo paradigma de desenvolvimento social e de condução das políticas públicas que reafirmam o compromisso com as pessoas, com a redução das desigualdades, com a emancipação e autonomia dos segmentos populacionais em situação de vulnerabilidade social, além de trabalhar com a participação e controle social da sociedade.” Disponível em: <http://www.cultura.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=164>. Acesso em janeiro de 2020.

estar frequentemente na biblioteca. Nesse sentido, não tive maiores dificuldades em convidar os estudantes para serem colaboradores nesta pesquisa, sendo que quatro dos seis colaboradores desta pesquisa faziam parte do grupo de leitura e dois deles eu conheci no ano de 2018 em duas ocasiões, uma na qual realizamos uma oficina sobre racismo e outra sobre o uso das redes sociais. Em contrapartida, tentei entrevistar outros quatro estudantes com os quais não tive contatos mais frequentes e eles não se sentiram à vontade para colaborar com a pesquisa, situação que busco refletir mais adiante no tópico 2.3, quando reflito sobre as entrevistas narrativas e o processo de análise compreensiva.

Este trabalho foi escrito a partir da colaboração de seis jovens estudantes de uma escola pública da Bahia, com idades entre 15 e 18 anos. Abaixo segue um breve quadro com informações sobre idade, gênero, série e turno que cursavam no período em que se deram as entrevistas. Os pseudônimos que representam plantas presentes no território foram atribuídos por mim. Linda Flor do Sertão e Moscou escolheram seus pseudônimos quando os informei que seriam citados no trabalho através deles.

Pseudônimo	Idade	Gênero	Série do Ensino Médio/Turno
Flor de Mandacaru	16 anos	Feminino	2ª série/vespertino
Linda Flor do Sertão	17 anos	Feminino	3ª série/vespertino
Cidreira	15 anos	Feminino	1ª série/vespertino
Aroeira	16 anos	Feminino	2ª série/matutino
Moscou ⁷	15 anos	Masculino	1ª série/matutino
Ipê	18 anos	Masculino	3ª série/noturno

Neste trabalho tomo a concepção de Juventude enquanto categoria social forjada histórica e culturalmente, não passível de ser enquadrada em delimitações etárias e genéricas. Uma concepção de jovem enquanto sujeito social integral, permeado por diversos questionamentos, expectativas de futuro, modos de construir suas vivências, e pelas situações sociais que atravessam sua existência. Estas

⁷ Moscou refere-se à capital da Rússia, país que o estudante estava realizando pesquisas e relatou sonhar conhecer algum dia em virtude das paisagens que o encantam.

experiências e culturas juvenis adentram o tempo-espaço da escola de nível médio e permeiam, conseqüentemente, as vivências com a disciplina Sociologia. Nesse sentido, investigar, a partir das experiências narradas, os significados atribuídos por jovens estudantes do Ensino Médio à disciplina Sociologia, é uma possibilidade epistemológica que dialoga com as postulações da sociologia fenomenológica de Schutz, conforme apresentada por Helmut (2012), a partir

de uma sociologia do conhecimento que tem como ponto de partida o conhecimento do senso comum a respeito do mundo da vida cotidiana e os processos cognitivos que são estabelecidos e aplicados, e que abrem campos de investigação ainda inexplorados [...]” (HELMUT, 2012, p. 60).

Conforme trazido no levantamento das publicações de teses e dissertações sobre Ensino Médio, Juventude e Ensino de Sociologia, a interlocução entre ensino de Sociologia no Ensino Médio e Juventude é um campo ainda pouco explorado e nesta área não encontramos as experiências subjetivas da vida cotidiana dos jovens tomadas como fonte da investigação sociológica. Compreendendo o jovem como sujeito, é dada ênfase ao “significado subjetivo da participação da pessoa em sua comunidade” (HELMUT, 2012, p. 27), pois é com base nas próprias situações de vida que os indivíduos interpretam as ideias culturais e as conferem um contorno pessoal (HELMUT, 2012).

As tipificações linguísticas, as normas e definições culturais incidem sobre a imagem do mundo social que o indivíduo tem. Entretanto, para Schutz “os elementos coletivos nas orientações humanas não eliminam nem a espontaneidade individual ou a volição, tampouco evitam interpretações idiossincráticas das tipificações e definições culturais” (*apud* HELMUT, 2012, p. 59-60). É nesse sentido que busquei neste trabalho investigar os significados atribuídos por jovens estudantes do Ensino Médio à disciplina Sociologia, com base nas experiências narradas pelos jovens, uma vez que a realidade social é criada pelo ser humano “a partir de suas experiências intersubjetivas” (HELMUT, 2012, p. 59).

Mediante essa concepção central da realidade social como criação das pessoas e com base nas experiências intersubjetivas, Schutz preocupa-se fundamentalmente com o “estoque de experiência e o ‘estoque de conhecimento disponível’ com os

quais o indivíduo orienta suas ações no mundo da vida que é “um mundo social que aparece ao indivíduo de forma pré-estruturada” (*apud* HELMUT, 2012, p. 27).

Os princípios da experiência trazidos por Larrosa (2006), colaboram para a compreensão da centralidade conferida nesta investigação às experiências dos jovens, que foram acessadas por meio da entrevista narrativa. Conforme explica o autor, a experiência pressupõe uma exterioridade, por ser sempre um acontecimento exterior ao sujeito. Requer uma alteridade, pois o que se passa na experiência é algo que não ele mesmo, e caracteriza-se também por uma alienação, pois não pode ser capturada e apropriada pelas palavras, ideias, saberes, ou pelo poder do sujeito. A experiência mantém o acontecimento irreduzível à vontade do sujeito.

A experiência também pressupõe reflexividade, subjetividade e transformação. A reflexividade está em seu movimento de ida, ao encontro do acontecimento, e volta, na medida em que afeta e tem efeitos para o sujeito. A subjetividade encontra-se na medida em que é no sujeito que a experiência tem lugar, em suas ideias, representações, sentimentos e projetos. O princípio da subjetividade da experiência

supone también que no hay experiencia en general, que no hay experiencia de nadie, que la experiencia es siempre experiencia de alguien o, dicho de otro modo, que la experiencia es, para cada cual, la propia, que cada uno hace o padece su propia experiencia, y eso de un modo único, singular, particular, propio (LARROSA, 2006, p. 90).

O princípio da transformação constitui a experiência uma vez que o sujeito é aberto a sua própria mudança ao experienciar algo. Nesse sentido é que Larrosa (2006) estabelece a ligação profícua entre experiência e educação, pois o sujeito da experiência é formado e transformado por ela, não é o sujeito do saber, do poder, do querer, mas o sujeito da formação e da transformação,

de ahí que el sujeto de la formación no sea el sujeto del aprendizaje (por lo menos si entendemos aprendizaje en un sentido cognitivo), ni el sujeto de la educación (por lo menos si entendemos educación como algo que tiene que ver con el saber), sino el sujeto de la experiencia. (LARROSA, 2006, p. 90)

A experiência narrada como centro desta investigação se fundamenta também no que afirmam Connelly e Clandinin (1995) de que a narrativa é tanto o fenômeno que se investiga, quanto o método da investigação. Em suas palavras, “Narrativa’ es el

nombre de esa cualidad que estructura la experiencia que va a ser estudiada, y es también el nombre de los patrones de investigación que van a ser utilizados para su estudio” (CONNELLY E CLANDININ, 1995, p. 12). Ou seja, é a narrativa que estrutura a experiência e que é ao mesmo tempo o fenômeno e o método da investigação. Enquanto seres contadores de histórias, que vivem suas experiências narrativamente num encadeamento temporal e de sentidos, somos atravessados pela experiência com sua dimensão exterior, subjetiva e de transformação (LARROSA, 2006). A experiência é uma passagem, na medida em que diz do movimento de algo que vem até o sujeito. Nesse sentido é que não se “faz” uma experiência, como a um experimento, mas se vive, se “sofre”⁸ uma experiência.

A partir da reflexão das dimensões da experiência trazida por Larrosa (2006), as experiências dos jovens colaboradores desta pesquisa foram acessadas a partir das narrativas sobre os significados que atribuem ao ser jovem, ao ser estudante de Ensino Médio e à disciplina Sociologia. As questões desta pesquisa se inserem ainda na complexidade das discussões sobre o ensino de Sociologia na Educação Básica, tendo a experiência narrada de jovens estudantes do Ensino Médio como ponto de partida para investigar os significados que têm atribuído à disciplina Sociologia.

A metodologia utilizada foi, portanto, de cunho qualitativo, a partir dos pressupostos da investigação narrativa, e teve como instrumento a entrevista narrativa. As entrevistas foram gravadas, transcritas, categorizadas e analisadas com base nos pressupostos da análise compreensiva de Bertaux (2010), bem como à luz de teóricos que tratam das temáticas Juventude, Experiência, Ensino de Sociologia e Ensino Médio. A questão de pesquisa, bem como os objetivos que dela derivam, concorrem para utilização de uma metodologia de cunho qualitativo, pois

se preocupa [...] com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001, p.22-23).

⁸ As palavras “faz” e “sofre” são traduções livres feitas por mim das palavras “hace” e “padece”, presentes na frase: “la experiencia no se hace, sino que se padece” (LARROSA, 2006, p. 91)

Em consonância com as preocupações de ordem qualitativa, Schutz (*apud* Helmut, 2012) compreende “o empreendimento sociológico como uma exploração dos princípios gerais segundo os quais os homens organizam suas experiências na vida cotidiana, e especialmente aquelas relativas ao mundo social” (HELMUT, 2012, p. 56). Nesse sentido, a pesquisa está ancorada numa base fenomenológica, pois busca compreender os fenômenos sociais a partir da investigação das interpretações e significados atribuídos subjetivamente por cada indivíduo à suas experiências, tornando possível investigar e analisar as razões, os motivos e as relações sociais implicadas na conduta individual. Isso se explica pelo fato de a narrativa não ser “apenas uma listagem de acontecimentos, mas uma tentativa de ligá-los, tanto no tempo, como no sentido” (JOVCHELOVITCH e BUER, 2002, p. 92). O ponto de partida aqui é “a experiência do mundo da vida cotidiana” (HELMUT, 2012, p. 51), que não nega a existência de outras esferas da experiência, mas que predomina sobre elas.

A análise sociológica decorrente vai além, busca conhecimentos sobre as questões sociais a partir das perguntas:“(1) O que esse mundo social representa para mim, observador?, e (2) o que esse mundo social significa para o ator observado dentro de seu mundo, e o que ele quis dizer com sua ação neste mundo?” (HELMUT, 2012, p. 56). Essas questões fundamentam a sugestão de Schutz a respeito da utilização do método compreensivo numa abordagem sociológica subjetiva, onde afirma que

a compreensão dos significados e motivos dos atores sociais observados oferece a matéria-prima para os sociólogos. Estes devem construir seus conceitos objetivos com base nas tipificações utilizadas por esses atores em suas tarefas cotidianas (HELMUT, 2012).

Nessa perspectiva, a investigação narrativa é um meio com ampla utilização dentro e fora da educação e parte do reconhecimento que os seres humanos são seres contadores de histórias e que vivem vidas relatadas, como nos elucida Connelly e Clandinin (1995). A investigação narrativa está implicada na noção de experiência humana, sendo assim “el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo” (CONNELLY E CLANDININ, 1995, p. 11). Dessa concepção seguem as construções e reconstruções das histórias pessoais e sociais através das narrativas de atores fundamentais da educação como alunos e

professores, ambos contadores e personagens nas histórias dos outros e das suas próprias vidas.

Conforme mencionado anteriormente, a narrativa é ao mesmo tempo o fenômeno a ser investigado e a metodologia. Seu estudo se dá a partir do estabelecimento da distinção entre “história”, que é o relato, o fenômeno a ser estudado, e “narrativa” a investigação (CONNELLY e CLANDININ, 1995. Somos seres que vivem vidas relatadas, que contam histórias, e o investigador narrativo busca “describir essas vidas, recoger y contar historias sobre ellas, y escribir relatos de la experiencia” (CONNELLY E CLANDININ, 1995, p. 12).

Nessa direção, a questão e os objetivos da pesquisa propostos inserem-se numa gama de conceitos e categorias cientificamente sistematizados, socialmente compartilhados, mas que se concretizam no mundo social, no mundo da vida, nas ações de cada indivíduo. Como nos indica Schutz, “até mesmo as ideias culturais mais estereotipadas existem somente na mente dos indivíduos que as absorvem, e que as interpretam com base em suas próprias situações de vida” (HELMUT, 2012, p. 27). A partir do exposto, compreendo que a escolha de trabalhar com a temática das Juventudes e sua relação com o Ensino Médio e o Ensino de Sociologia está condizente com as preocupações de ordem fenomenológica, que dialogam com os pressupostos da pesquisa narrativa ao tomar as experiências narradas como meio de compreensão dos significados e interpretações que os sujeitos conferem às vivências de Jovens Estudantes de Ensino Médio.

2.3 Entrevistas narrativas e análise compreensiva

As entrevistas foram realizadas entre os dias 16 e 30 de setembro de 2019. Entre os dias 11 e 13 de setembro de 2019 fiz visitas à escola para apresentar a pesquisa aos estudantes, convidá-los para serem colaboradores e mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de seus pais ou responsáveis, e da assinatura deles do Termo de Assentimento, marcar a data da entrevista, que se realizou no espaço da biblioteca da escola, local com possibilidade de fechar a porta e sem interrupções. Foram dias em que estive durante todo o dia nas dependências

da escola, abordando os estudantes, explicando-os os detalhes da pesquisa, as garantias éticas da mesma e tirando dúvidas. Muitos apesar de se interessarem pelo tema e de até conversar sobre o que pensavam a respeito, não se dispuseram a gravar e participar como colaboradores da pesquisa. Ao longo dos dias consegui acessar seis jovens, e ainda três que levaram os termos para casa, se ininteressaram em participar e depois desistiram.

As narrativas possuem uma multiplicidade ilimitada e são encontradas em todos os meios, “parece existir em todas as formas de vida humana uma necessidade de contar; contar histórias é uma forma elementar de comunicação humana” (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2002, p. 91). Nesse sentido, como afirma os autores, é por meio das narrativas que as pessoas rememoram os acontecimentos, lhes atribuem um encadeamento de acontecimentos, encontram explicações para aqueles, e dessa maneira interagem com o emaranhado de acontecimentos que constroem a vida social e individual.

As entrevistas narrativas são situações nas quais um entrevistado é encorajado e estimulado a “contar a história sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social. [...] Sua ideia básica é reconstruir acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos informantes” (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2002, p. 91). E para os propósitos da entrevista narrativa é indispensável que o tema abordado seja de interesse do interlocutor (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2002). Nesse sentido, os entrevistados foram escolhidos de acordo com sua disponibilidade, interesse em falar sobre o tema e aproximação com a pesquisadora.

Durante a entrevista os colaboradores foram estimulados a falar livremente sobre as temáticas, partindo das questões disparadoras elencadas. No caso desta pesquisa fora feita aos jovens três questões, a saber: o que é ser jovem para você? Como é ser jovem e ser estudante? Quais suas experiências com a disciplina Sociologia?. Estas questões foram seguidas por encorajamento não-verbal, conforme Jovchelovitch e Bauer (2002) orientam em seu texto. Após a realização das entrevistas narrativas que foram gravadas em áudio, o trabalho seguiu com as transcrições e categorizações temáticas que permeavam as categorias Juventudes,

Estudantes de Ensino Médio e Ensino de Sociologia. Nesse processo,

passagens inteiras, ou parágrafos, são parafraseados em sentenças sintéticas. Estas sentenças são posteriormente parafraseadas em algumas palavras-chave. Ambas as reduções operam com generalização e condensação de sentido. [...] A partir deste parafrasear, desenvolve-se um sistema de categorias com o qual todos os textos podem ser, em última análise, codificados, caso necessária (JOVCHELOVITCH e BUER, 2002, p. 107).

Assim, após as transcrições e categorizações, o conteúdo das narrativas foi interpretado à luz dos teóricos que foram selecionados a partir das contribuições dadas ao estudo das temáticas surgidas na pesquisa a partir das categorizações abstraídas das narrativas, o que resultou também na organização dos capítulos e subtópicos deste trabalho. Este movimento considera as experiências de vida como indícios com significação sociológica referentes às construções sócio-históricas. Nas palavras do autor,

um dos desafios centrais da análise compreensiva consiste, precisamente, em identificar aquelas que remetem a um mecanismo social que marcou a experiência de vida, em considerá-las como *indícios*, em se interrogar sobre sua significação sociológica, isto é, a que eles se referem no mundo sócio-histórico (BERTAUX, 2010, p. 109)

Desse modo, a análise compreensiva está fundada na imaginação e no rigor, pois é a partir do exercício de imaginação sociológica que o pesquisador pode elaborar uma relação entre as narrativas do entrevistado e os processos e fenômenos sociais (BERTAUX, 2010). A perspectiva compreensiva trazida por Bertaux (2010) é fundamentada ainda num princípio fundamental da hermenêutica que afirma que “as significações de um texto se situam entre dois 'horizontes': o do sujeito e o do analista. O que está além do horizonte do analista não pode ser percebido por ele” (BERTAUX, 2010, p. 107). Desse modo, dialogo com Ribeiro (*et al*, 2018), quando refletem que a análise de um texto não se restringe ao estabelecimento de uma categorização, mas numa inserção das

falas dos sujeitos interlocutores da ação investigativa, de inserí-las em quadros descritivos ou em conceitos-chave, recolher delas dados e analisá-los. Trata-se, antes, de pensar com elas, escutá-las, pensar a parti delas, com toda a imprevisibilidade, incomensurabilidade, inventividade e contingência que a pesquisa pode levar. (RIBEIRO, *et al*, 2018, p. 169)

Poupart (2008) sintetiza os princípios fundamentais para uma boa entrevista qualitativa, considerada aquela na qual se pode

obter a melhor colaboração do entrevistado; colocá-lo mais à vontade possível na situação de entrevista; ganhar sua confiança e, enfim, fazer com que ele fale espontaneamente e aceite se envolver. (POUPART, 2008, p. 229).

Esses princípios buscam estabelecer uma relação de proximidade e confiança, uma vez que a situação de entrevista em geral coloca em contato pessoas que não se conhecem e que não necessariamente compartilham coisas em comum (POUPART, 2008). Para mim essa relação de proximidade a partir dos contatos anteriormente descritos foi de suma importância, confirmada pela dificuldade que tive em acessar jovens com quem não tive um contato anterior mais próximo e prolongado. Quatro dos seis colaboradores deste trabalho eram membros do grupo de leitura e dois deles estudantes com os quais trabalhei junto nas atividades do ano de 2018.

Reflito ainda que a abertura e a confiança que o colaborador tem com o pesquisador é um elemento de grande importância. A este respeito, as elaborações de Poupart sobre os “princípios e estratégias subjacentes à arte de fazer falar o outro” (POUPART, 2008, p. 227) foram fundamentais para me preparar para as entrevistas, a exemplo do lugar onde se realizará a entrevista, a necessidade do convencimento sobre a importância da pesquisa, as posturas de não interromper o entrevistado e ficar atenta a qualquer sinal de incômodo ou impaciência, dentre outros. Aspectos também discutidos e explicitados nos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido e nos Termos de Assentimento.

Diante das limitações impostas pelo tempo de duração do trabalho de mestrado, outra reflexão importante nesse percurso se deu a partir das particularidades que notei no trabalho das entrevistas narrativas com jovens de Ensino Médio. Diferentemente da minha experiência de Trabalho de Conclusão de Curso da graduação em 2015, entrevistei professores de sociologia já formados e atuando em sala de aula. Nesta fase da vida, os profissionais já atuantes e com experiência em suas profissões tinham reflexões longas e elaboradas sobre suas trajetórias. A partir

de uma única pergunta eu obtinha relatos de cem a cento e vinte minutos, dado o interesse em falar sobre o tema e a vasta experiência em seus cursos de vida. Era necessário marcar diversos encontros e muitas situações de entrevista.

Ao entrevistar jovens na faixa de 15 a 18 anos com os quais eu já tinha um diálogo prévio e que demonstravam muito interesse em falar sobre o tema, me pareceu que os jovens estavam elaborando pela primeira vez suas experiências sobre ser jovem no momento da entrevista. A este respeito, compreendo que a reflexão e elaboração fazem parte do processo que a entrevista narrativa proporciona aos entrevistados, uma vez que eles são convidados a refletir e narrar sobre o tema abordado. Contudo, reflito que essa diferença entre as narrativas de profissionais adultos e dos jovens estudantes do Ensino Médio, diz ainda dos atributos próprios a algumas características e representações sociais sobre a juventude, como a “incerteza, mobilidade, transitoriedade, abertura para a mudança” (GROPPO, 2017, n.p.).

Dessa forma, encontramos narrativas com relatos hesitantes, outras ainda elaboradas de modo rápido, direto, pragmático, com pouca profundidade. Compreendi essas narrativas como indicativos das incertezas, das poucas oportunidades de diálogos e reflexões sobre as vivências juvenis no próprio espaço escolar, como relatado por alguns entrevistados, e ainda por essas elaborações encontrarem-se marcadas por múltiplos significados que se encontram entre os horizontes das representações sociais, dos estereótipos midiáticos, e das situações sociais das juventudes.

Como saída para seguir com as entrevistas fui reformulando as questões da entrevista a partir dos conhecimentos prévios que eu tinha sobre os jovens entrevistados e suas vivências, a fim de que os colaboradores fossem estimulados a falar mais sobre o assunto. Nesse sentido, corroboro com o que afirma Ribeiro sobre as perguntas que lançamos mão nas situações de entrevista (et al, 2018),

o vivido não cabe em perguntas apriorísticas (estruturadas, semi-estruturadas, etc.) [...] Isto porque *o que quer que seja a educação, o que quer que seja a experiência, não se resolve por meio da descrição de uma situação, de uma ‘realidade’, mas sempre demanda uma pergunta pelo sentido* [...]. E a pergunta pelo sentido do educativo, do formativo, é tecida com, gerada com, alimentada com. (RIBEIRO, et al, 2018, p. 168)

Refletindo esse processo de entrevistas a partir das contribuições de Ribeiro (*et al*, 2018), é possível compreender que além das entrevistas narrativas, as conversas informais como legítimas e constituintes da construção desta pesquisa. Momentos antes do gravador ser ligado, ou após o gravador era desligado, antes do início ou no término da entrevista formal, ou até mesmo quando eu estava na biblioteca aguardando algum estudante chegar, eles entravam espontaneamente para conversar. Eram esses os momentos nos quais a conversa fluía mais livremente, acontecendo inclusive de haver momentos mais duradouros de conversa após as gravações da entrevista do que durante elas, com relatos intensos e profundos de situações familiares, conflitos interpessoais, relacionamentos afetivos. Até mesmo professores se aproximavam para compartilhar histórias e situações vivenciadas com os estudantes.

Pude notar que quando o gravador era desligado e eu não estava ali como entrevistadora, mas numa situação de encontro de “estar junto na situação de fala, estar ali onde circula e se partilha a palavra” (RIBEIRO, *et al*, 2018, p. 16), eles se sentiam mais à vontade para conversar sobre o que falaram na entrevista, me fazer perguntas sobre diversas questões e sobre a pesquisa. Nesses momentos eles contavam mais de si, e isso nos remete à pertinência das reflexões tecidas por Ribeiro (*et al*, 2018) a respeito da conversa como possível metodologia de pesquisa. Era quando eu também falava, compartilhava e não apenas perguntava com um propósito e com o gravador registrando, que eles demonstravam mais abertura e espontaneidade, pois abria-se um outro lugar, não apenas o de estar com o outro, mas a possibilidade de “relacionar-se com” (RIBEIRO, *et al*, 2018, p. 166).

Nesse sentido, meus diários de campo foram muito importantes para tessitura do trabalho de análise compreensiva, no qual se dá a escolha dos diálogos a serem tecidos entre as narrativas, seus núcleos de sentido e as discussões teóricas. Foi por meio dessas conversas que foi possível extrair o máximo possível do relato dos estudantes sobre suas experiências. Por exemplo, a estudante Linda Flor do Sertão, falou muito brevemente sobre o que considerava ser jovem durante a entrevista. Por termos estabelecidos outras conversas antes da entrevista, ela havia me relatado

sobre seu trabalho e pude então, após ela ter afirmado ter finalizado sua narrativa sobre o assunto, perguntar se o trabalho era um aspecto que perpassava sua vivência juvenil. A partir disto ela pôde desenvolver mais sua narrativa. Esse movimento se fez presente em todas as entrevistas, com todos os colaboradores.

Apesar de termos a entrevista narrativa como principal meio para construção dos dados, Ribeiro (*et al*, 2018) nos traz uma importante reflexão que dialoga com a importância das conversas, encontros anteriores e após as gravações. Os autores nos questionam se devemos deixar como refugio os detalhes que surgem na pesquisa com a experiência educativa, ou se, por outro lado, não são os procedimentos metodológicos que devem dialogar com o percurso da pesquisa. Em suas palavras,

até que ponto uma pesquisa pautada em métodos e procedimentos predefinidos de investigação, em se tratando de uma pesquisa de experiência educativa, com ênfase na relação entre sujeitos e sentidos por ele construídos, não nos cega para as riquezas, as multiplicidades, as minimezas tão importantes e muitas vezes refugadas que surgem no processo investigativo e nas relações entre as pessoas? (RIBEIRO, *et al*, 2018, p. 168)

Assim, esta pesquisa resultou, em termos mais abrangentes, em uma conversa estabelecida a partir das experiências narradas dos colaboradores, orientada pelos pressupostos da análise compreensiva, construída sem pressuposição “de uma fala ‘mais autorizada’ a pronunciar uma ‘interpretação’ do processo vivido por outros ou de uma fala que legitime a relação vertical de saber/poder” (RIBEIRO, *et al*, 2018, p. 172), mas que pelo contrário

possam incitar o pensar compartilhado, dar a ver processos singulares experimentados na cotidianidade vida, não como modelos a serem seguidos ou replicados, porém como experiências únicas que podem dar a pensar, a pensar-se: nossas práticas, nossas pesquisas, nossas formações. (RIBEIRO, *et al*, 2018, p. 172)

Sendo assim, este trabalho encontra-se orientado pela perspectiva desse olhar compartilhado (RIBEIRO, *et al*, 2018): do jovem como sujeito social (DAYRELL, 2007), como colaborador e interlocutor fundamental para a construção de conhecimentos sobre o Ensino de Sociologia, numa proposição metodológica que não visa dar voz aos jovens, mas reconhecer e trazê-las ao centro do debate dos

currículos, das práticas educativas, dos objetivos e projetos educativos, sem invisibilizar suas existências e subjetividades.

A entrevista narrativa com jovens possibilita ainda refletir sobre a própria pesquisa narrativa e a utilização de outros meios, para além das entrevistas, para acessar as narrativas juvenis, uma vez que eles se expressam de diferentes modos, a partir das vivências em diferentes grupos, de manifestações artísticas diversas como a música, a escrita, as artes visuais, o modo de vestir que carregam suas expressões identitárias.

Desse modo, reflito que a pesquisa narrativa com jovens nos oferece meios de acessar as representações e situações sociais sobre as juventudes possibilitando um debate amplo e que tome os jovens tal como são: fundamentais e indispensáveis à construção de conhecimento em ensino de Sociologia e para pensar a construção de uma escola voltada às demandas das múltiplas realidades juvenis, já que são os jovens o centro do Ensino Médio, e que essa etapa do ensino coincide “com um momento próprio da juventude enquanto grupo geracional” (WELLER, 2014, p. 141).

As narrativas abrem, portanto, um caminho de incontáveis possibilidades de acessar os jovens e suas representações, interpretações de mundo e as situações sociais que constituem suas vivências juvenis. Os resultados deste trabalho delimitado por objetivos determinados e pela temporalidade curta de um mestrado profissional, me trouxeram a inquietação a respeito das particularidades da entrevista narrativa com jovens, uma vez que diante da situação de entrevista houveram diferentes movimentos, uns jovens mais à vontade em expressar-se, outros mais contidos e com mais abertura em situações de conversa informal, outros que talvez pudessem se expressar de modo mais profundo através de seus escritos, poesias, diários.

Enfim, diante do caminho metodológico percorrido, reforço a pertinência e a importância da pesquisa narrativa como meio de produção de conhecimento e de diálogo com os jovens, e as possibilidades de expansão e aprofundamento dos meios que se podem acessar essas narrativas e, sobretudo, da necessidade de aprofundamento e ampliação das discussões que foram possíveis construir aqui.

3. SIGNIFICADOS SOBRE SER JOVEM

O presente capítulo intitulado “significados sobre ser jovem” liga-se diretamente à discussão da questão: “quais significados sobre ser jovem são construídos pelos estudantes de Ensino Médio?”. Dessa questão de pesquisa deriva o objetivo específico “Identificar nas narrativas dos estudantes de Ensino Médio, os significados que eles constroem sobre ser jovem”. Para alcançar este objetivo, início o capítulo com a localização da discussão sobre juventude enquanto um problema sociológico.

Nesse sentido, PAIS (2003) afirma que não raro a juventude é tida como fonte de problemas cujas origens não estão nas características próprias dessa etapa da vida, mas existem previamente aos jovens e estão ligadas às situações sociais que os jovens experienciam como a desigualdade social e a falta de acesso a direitos sociais. Dessa forma, os jovens são associados a problemas sociais, como se fossem responsáveis por eles, mas quando concretamente experienciam desigualdades abissais de acesso a direitos que impossibilitam muitos de concretizar determinadas expectativas sociais, como a de escolarização, acesso a emprego e renda, dentre outros (REGUILLO, 2000).

Diante dessa complexidade, os jovens não representam uma categoria unívoca, os critérios que definem os limites e comportamentos juvenis estão vinculados aos contextos sócio-históricos, produtos das relações de força em uma determinada sociedade. Por isso Pais (2003) chama atenção para a necessidade de estabelecer a diferença entre “problemas sociais” e “problemas sociológicos”. Os problemas sociais estão ligados a

uma realidade material e social (real-social) para cuja solução é forçoso pensar uma realidade distinta: a solução para os apregoados problemas da juventude (droga, delinquência, desemprego, etc.) passa pela liquidação desses problemas, pela projecção de uma modificação do real-social. (PAIS, 2003, p. 27)

Tais problemas sociais, de acordo com Almeida (2009, *apud* TRANCOSO e OLIVEIRA, 2014), também se inserem nas pesquisas desenvolvidas pela escola de Chicago que, segundo os autores, “vinculam juventude e violência numa relação

causal, dando a este grupo um caráter mais intrinsecamente patológico do que sociocultural” (TRANCOSO E OLIVEIRA, 2014, p. 265). Essa vinculação encontra-se ainda hoje presente no imaginário social e na elaboração de políticas públicas, aparecendo também nas narrativas dos colaboradores desta pesquisa, nas quais há uma associação entre a concretização de expectativas sobre a juventude, como a da escolarização, por exemplo, como condição para um “futuro”, e risco, como afirma Flor de Mandacaru ao dizer que “o futuro de quem não estuda, é roubar e roubar até que vai preso ou morrer” (FLOR DE MANDACARU, 2019).

Ou seja, construções que corroboram com essa associação causal entre juventude e problemas sociais como a violência, sem se interrogar sobre as situações sociais que atravessam essas vivências, mas como fatores de risco inerentes à juventude. Sendo assim, diante dessas representações sociais Pais (2003) propõe um percurso “para chegar à juventude como *construção sociológica*” (PAIS, 2003, p. 30). Para Cidreira, por exemplo, assim como para Flor de Mandacaru, a escola é tomada como protetiva a situações de drogadição, de inserção precoce na vida reprodutiva e como prerrogativa para acessar o mercado de trabalho, em suas palavras:

É o melhor momento que eu tô tendo! Na escola eu tô fazendo tudo. Lá fora eu podia tá drogada, alcoólatra, tudo mais, mas aqui na escola não, na escola tá normal, tudo que a escola tá oferecendo eu tô dentro. (CIDREIRA, 2019)

Para Flor de Mandacaru, implicada nas vivências de juventude ao seu redor está o acesso ao álcool, a gravidez precoce e o abandono da vida escolar, ao mesmo tempo em que a juventude está associada ao período privilegiado cuja vivência será condicionante da vida adulta, de toda expectativa de futuro e melhoria de vida. Diante dessas expectativas que buscam ir em sentido contrário do que Flor de Mandacaru presencia em seu entorno, a juventude é também considerada como uma etapa de riscos, sobretudo em “falhar” diante da concretização dessas expectativas. Para Flor de Mandacaru:

todos jovem enxerga o uso do álcool. Eu acho que é errado. Não vou dizer que nunca bebi, já bebi e tudo, mas eu sei isso que é errado, a pessoa bebe pensa que é diversão, mas não é diversão isso. Isso é pra destruir a vida da pessoa. Eu, tem colega minha que ficou *aviciada*, cinco dias bebendo. Tem umas que nem estuda mais por causa disso, desiste. E eu pergunto: - oxe, porque um vai pra escola, menina? - Não! Aí xinga: - diabo de escola, tem uns que fala logo é assim. Tem uns que consegue se formar, depois se forma, vai

procurar um curso pra fazer? Não. Vai é curtir, farrear por aí. Mas eu quero um futuro melhor para mim, eu sei que Deus vai ajudar, também num sou certinha, mas sei que Deus vai me ajudar a ter um futuro melhor que eu vou dar tudo de bom tudo de bom à minha mãe, meu pai e minha família. Tudo que eles me deram eu quero dar de volta. E outra: eu já pensei, se eu um dia eu conseguir chegar lá... não, a pessoa não chega assim no topo e fica lá em cima, mas se eu conseguir alcançar meus sonhos, já pensei, se um dia eu encontrar assim minhas colega, eu ajudar. Eu ajudo tudo, tudo que ela precisar eu dou. Digo - ei, tá precisando de quê? E eu ajudo. E teve uma vez, ontem chegou lá e, ela é novinha, tem 15 anos, ela engravidou, ela virou para mim e disse que ia me dar o filho dela para ser a madrinha aí ela usam muita roupa apertada, disse: mulher, deixa de usar essas roupas, *homi*, aí vai afetar o bebê, se você quiser posso até arrumar umas roupinhas pra você de, de grávida para você usar, ela: - não, minhas roupas num tão apertadas, não! Eu disse: - tão sim, você tá dizendo que não tão apertada, mas tá, usa umas roupas mais folgada. Aí ela disse que bebe todas, ela bebe e vai pra festa e tudo. Eu disse: - [?] tu bebe, vai afetar o bebê. Mas ela tem que cuidar da gravidez dela, fazer os pré-natal, tudo direitinho, aí eu perguntei se ela fez as ultrassom, ontem disse que já fez, que fez os exames de sangue, tudo direitinho. Mas tem umas que bebe graças a Deus e nunca teve nada com a criança. (FLOR DE MANDACARU, 2019)

Frente aos problemas sociais que permeiam vivências e significados sobre ser jovem, Pais (2003) aponta para a construção dos problemas sociológicos que, por sua vez, interrogam a realidade, contribuindo para “uma relativa negação de um dado <real>, porque o complicam [...] numa construção artificial que deveria ser irreduzível – no plano estritamente científico – a qualquer finalidade prática.” (PAIS, 2003, p. 27). Mas como o próprio autor traz, as problemáticas de investigação nas ciências sociais não raro estão associadas a problemas sociais, uma vez que a produção científica é um modo dos pesquisadores sociais participarem e de se inserirem na sociedade.

A investigação sobre a juventude não foge à essa tendência, mas explicita a distinção de origem das problemáticas de ordem social e de ordem sociológica. Desse modo, tomar a juventude “categoria da linguagem comum, de intervenção administrativa, do discurso político” (PAIS, 2003, p. 28), como um problema sociológico requer a destruição desse objeto pré-construído para reconstruí-lo em uma “*doxa* mais firme que a espontânea” (PAIS, 2003, p. 28).

Conforme elucida Pais (2003) há duas tendências predominantes na sociologia da juventude: Numa, a juventude é pensada enquanto

conjunto social cujo principal atributo é o de ser constituído por indivíduos pertencentes a uma dada <fase de vida>, prevalecendo a busca dos aspectos mais uniformes e homogêneos que caracterizariam essa fase de vida – aspectos que fariam parte de uma ‘cultura juvenil’, específica, portanto, de uma geração definida em termos etários. (PAIS, 2003, p. 29)

Noutra, dá-se ênfase à diversidade desse conjunto social investigando as culturas juvenis em função dos distintos pertencimentos “de classe, diferentes situações económicas, diferentes parcelas de poder, diferentes interesses, diferentes oportunidades ocupacionais, etc.” (PAIS, 2003, p. 29). Nessa tendência, a juventude é compreendida como um “conjunto social cujo principal atributo é o de ser constituído por jovens em diferentes situações sociais” (PAIS, 2003, p. 29).

Em consonância com esta última tendência de pesquisa que toma a juventude enquanto heterogênea e composta por jovens em diferentes situações sociais, Groppo (2007) afirma que a juventude não se trata de uma delimitação etária precisa e encerrada em números, nem uma classe ou um “grupo social concreto” (GROPPO, 2000, p. 7), mas que deve ser pensada como categoria social, ou seja, enquanto, igualmente, uma representação sociocultural e uma situação social. Como representação sociocultural, ela dá significado a comportamentos e atitudes. Neste trabalho, exploro o aspecto da representação sociocultural presente nos significados que os jovens atribuíram em suas narrativas ao ser jovem que, como reflete Groppo (2007) está no intercurso entre o que é criado pelos grupos sociais e pelos próprios indivíduos considerados como jovens.

Enquanto situação social, a juventude diz das situações vividas em comum pelos indivíduos como a “classe social, estrato, etnia, religião, mundo urbano ou rural, gênero, etc.” (GROPPO, 2000, p. 15). Neste trabalho busco estabelecer algumas correlações entre os significados atribuídos pelos jovens às suas vivências juvenis e às situações sociais que compartilham. Como discutido no percurso metodológico, busco tecer uma articulação entre as situações sociais que atravessam as juventudes brasileiras, como as desigualdades de raça, gênero e classe, com os significados sobre ser jovem expressados nas narrativas.

Nos estudos de Sociologia da Juventude, “Juventude” fora um conceito visto por cientistas sociais como sendo por demais genérico e, portanto, insuficiente para o entendimento “das sociedades modernas e dos processos contemporâneos” (GROPPO, 2000, p. 8). Outros afirmaram ainda que o termo camufla questões fundadas em construções de classe ou sobre estratificações sociais. Contudo, foram os critérios predominantemente adotados para a definição de juventude (etário e sociocultural) que por sua vagueza não ofereciam conceituações e definições consubstanciais. Há, assim, ou a delimitação da Juventude por faixas de idade ou incorrendo em um relativismo extremo, que ocasionou um paradoxo na sociologia: o de “não conseguir definir o ‘objeto’ que ela própria ajudou a criar” (GROPPO, 2000, p. 10).

Mannheim (1968), por sua vez, dá uma importante contribuição ao estudo sociológico da juventude ao tomá-la enquanto categoria, ou seja, como instrumento que possibilitará conceituar as diversas Juventudes a partir das situações sociais e das representações sociais que a constituem (MANNHEIN, 1968). E Groppo (2000) ressalta ainda que o entendimento de Juventude enquanto categoria social contém a capacidade de elucidar as transformações da própria modernidade em variados sentidos, pois, para além das estruturas de classe e estratificações sociais, a sociedade moderna é marcada pela “cronologização do curso da vida” (GROPPO, 2000, p.12). Assim, instituições modernas “como a escola, o Estado, o direito, o mundo do trabalho industrial, basearam-se também no reconhecimento das faixas etárias e na institucionalização do mundo da vida” (GROPPO, 2000, p.12).

Afinal, apesar de diversos, os jovens são filhos da modernidade, e é nesse complexo contexto que significam o mundo e se apropriam dele. Como uma categoria construída culturalmente, não se conforma a delimitações biológicas e etárias e como a conhecemos hoje é uma invenção do pós-guerra que possibilitou o surgimento de uma nova ordem internacional na qual os vencedores impuseram seus estilos e valores de vida. Desse modo, tomou forma um discurso jurídico, escolar e mercadológico que reivindicaram a existência das crianças e jovens como sujeitos de direitos e especialmente sujeitos de consumo. A realização tecnológica, a

oferta e o consumo cultural e o discurso jurídico se constituem então em três elementos que dão sentido e especificidade ao mundo juvenil (REGUILLO, 2000).

Dada a relevância dos estudos sobre juventude na compreensão da própria modernidade, a produção sócio-histórica do conceito de juventude nas produções acadêmicas brasileiras é marcada por sua polissemia, com sentidos que transitam entre os campos da Biologia, da Psicologia e da Sociologia e que assumem diferentes funções: “garantir os diferentes cenários a respeito do fenômeno, [...] um olhar multifocal, ao tempo em que evidencia disputa em torno de uma posição de primazia” (TRANCOSO E OLIVEIRA, 2014, p. 263), polissemia que reflete também a impossibilidade de uma única área de conhecimento dar cabo à uma discussão tão complexa e com diferentes aspectos a serem explorados.

Desse modo, as principais concepções e termos pelos quais as juventudes, entendidas como um período de transição para a maturidade, foram:

- As ciências médicas criaram a concepção de puberdade, referente à fase de transformações no corpo do indivíduo que era criança e está se tornando maduro.
- A psicologia, a psicanálise e a pedagogia criaram a concepção de adolescência, relativa às mudanças na personalidade, na mente ou no comportamento do indivíduo que se torna adulto.
- A sociologia costuma trabalhar com a concepção de juventude quando trata do período interstício entre as funções sociais da infância e as funções sociais do homem adulto. (GROPPO, 2000, p. 13-14)

Tratando-se, pois, de um trabalho em Sociologia, considereirei como jovem todos os estudantes inseridos no nível escolar do Ensino Médio, que no caso dos jovens entrevistados estão entre 15 e 18 anos. Considerando que cada jovem reinterpreta o que é ser jovem em relação à infância e à vida adulta, mas também em relação a outras juventudes, Groppo (2000) cita a sugestão de Cláudia B. Rezende de que o termo “juventude” seja usado no plural, “para que possamos dar conta da diversidade na vivência desta fase de transição à maturidade” (GROPPO, 2000, p. 15).

Para pensarmos as juventudes, Mannheim (1968) elenca ainda duas questões fundantes do estudo sociológico das juventudes, a saber, o que ela pode nos dar, e

o que pode esperar de nós. Para o autor, estas questões inovam ao colocar o interesse do investigador no contexto concreto da sociedade na qual a juventude se encontra e terá de oferecer sua contribuição, concorrendo também para a análise dos antecedentes históricos. Inovam também ao considerar uma reciprocidade total entre juventude e sociedade, ou seja, tratando “as necessidades da juventude [...] sempre com relação às necessidades e finalidades de uma dada sociedade” (MANNHEIM, 1968, p. 70).

Nesse sentido, é possível notar nas narrativas que constituem esta pesquisa essa estrita reciprocidade entre juventude e sociedade no tocante a como as expectativas externas que se incidem sobre esses jovens caracterizam suas experiências. Conforme reflete Linda Flor do Sertão, o que a sociedade espera dos jovens pode se apresentar sob a forma de discriminações de diversas ordens, surgidas no apelo aos padrões socialmente estabelecidos que perpassam as relações interpessoais na escola, reproduzindo as relações e situações sociais predominantes na sociedade. Para Linda Flor do Sertão,

para algumas pessoas, assim, que não são aquele “perfil adequado” da sociedade, não são aquelas pessoas de olhos azuis, branquinhas, de cabelo loiro... acho que quando a gente é criança a gente não percebe aquele, aquele nomezinho de “nossa!, é... a magrinha, a gordinha... a gente não percebe, acho que a gente leva na brincadeira. Mas quando a gente cresce que a gente vê que não tá no perfil adequado que a sociedade impõe pra você ser... acho que aquilo ali traz bastante tristeza. Acho que a parte mais ruim de quando a pessoa cresce, que a pessoa abre a mente e percebe que aquele “nomezinho” já não é aquela infantilidade de criança, mas sim, é... opiniões contra ao que você realmente é. A um cabelo meio crespo, a um cabelo meio cacheado, a um cabelo curto, cabelo longo demais, aquela pessoa baixinha, talvez outro alto demais, magro um pouquinho mais gordinho... acho que isso também machuca bastante as pessoas, e isso é a parte ruim, a parte que acho que mais fere as pessoas quando você se sente constrangida e não quer mais sair na rua.

Na experiência narrada dos jovens colaboradores desta pesquisa, os conflitos derivados dessas relações verticalizadas e discriminatórias se encontram presentes na vivência escolar, ficando o desafio para a escola de buscar meios, fomentar espaços onde a vivência dos jovens dentro da própria escola possa ser pensada, debatida e mediada em seus conflitos. Conflitos esses que podem ser condicionantes de muitas implicações na vida escolar do jovem, traduzindo-se em

questões como *bullying*, indisciplina, evasão, baixa no rendimento escolar, recolhimento, etc.

É o que relatou também o jovem Moscou em uma conversa informal após a gravação da entrevista, ocasião na qual relatou que o suicídio é um tema que perpassa suas reflexões e o inspirou a escrever poesias que apresenta em eventos de prevenção ao suicídio. Ele afirma que o interesse nesse tema tem ligação com a experiência de *bullying* que sofreu na etapa do ensino fundamental e que lhe trouxe um sentimento de perda de sentido diante de tudo que fazia em seu cotidiano. Narrou que seu processo de entendimento e superação das situações que vivenciou foi permeada por sofrimento, mas que com o tempo significou o que vivera a partir da compreensão de que cada pessoa era um palco com bastidores diferentes, com histórias diferentes, e que não podia querer ser igual àquelas pessoas, pois não tinha nem um *hardware* equivalente.

Afirmou que esse entendimento o ajudou também na relação com os pais, pois muitas vezes ficava triste ao esperar deles um reconhecimento e um grande valor dado aos seus escritos e conquistas escolares. Quando esse reconhecimento não vinha na intensidade que almejava, ele se sentia triste. Ao entender que seus pais não eram especialistas nem tiveram oportunidades de leitura e escrita como as que ele tem, passou a não esperar deles uma avaliação que eles não tinham especialidade para tecer.

Ou seja, nessa relação na qual a juventude é refletida na reciprocidade entre o que a sociedade espera e o que a juventude pode oferecer, encontramos os significados que os jovens atribuem ao ser jovem que, como visto, pode ser perpassada por conflitos ou não, mas são horizontes indissociáveis como coloca Mannheim (1968). E a este respeito o jovem Ipê narra que trabalha em uma loja das 7h às 12h e das 14h às 18h e que a educação formal é fundamental para acessar um emprego melhor frente a precariedade de vagas “que falta matar você” (NARRADOR IPÊ, 2019). Diante disso ele diz que é preciso ter “uma cabeça de conquistar coisas melhores” e afirma que se vê enquanto uma pessoa que pode conseguir conquistar melhores postos de trabalho, educação, ter uma carreira artística, mas diz ter como

obstáculo o descrédito da sociedade, pois apesar de ser um estudante bem conceituado e admirado por professores e colegas no ambiente escolar, relata que diante de seus objetivos as pessoas visualizam mais as dificuldades para os alcançar e essa visão externa lhe soa como um obstáculo:

o povo não tem visão, que você tem isso é um obstáculo grande demais, tipo, eu me garanto uma pessoa que posso conseguir, conquistar mais, mas as pessoas vê eu nesse estado como se fosse nada, é só um jovem ali, querendo dinheiro e tal, mas acho que um obstáculo é esse, da visão da sociedade. (IPÊ, 2019)

Esse conflito que Ipê narra entre a direção que ele busca imprimir aos seus objetivos e o questionamento das pessoas, da sociedade, em torno do que ele tem buscado no seu desenvolvimento enquanto artista, dialoga com o que Peralva (2015) aborda ao tratar sobre a relação entre as fases da vida. Apesar de no processo de cristalização das fases da vida haver uma autonomização entre elas, não deixa de haver uma interdependência e uma hierarquização. Nas palavras da autora:

tal hierarquia constrói-se à base de uma tensão, intrínseca à modernidade, entre uma orientação definida pela lógica de modernização (portanto orientação para o futuro, pela afirmação conquistadora da renovação como valor) e o fundamento normativo da ordem moderna, que afirma, ao contrário, a primazia do passado como elemento de significação do futuro. (PERALVA, 2015, p. 17)

Essas relações entre as diferentes fases da vida atualmente são compreendidas na sociologia da juventude não mais em termos de uma dicotomia rígida entre norma e desvio, mas a partir das mudanças que as transformações sociais ocasionaram na relação entre as gerações, a saber, a partir da noção de identidades geracionais (PERALVA, 2015). Desse modo,

A consciência da identidade geracional deriva, portanto, de uma tensão entre duas ordens de significados expressos por gerações diferentes e é tanto mais forte quanto mais forte a própria tensão. (PERALVA, 2015, p. 21)

Para além das expectativas colocadas sobre os jovens oriundas das normas sociais, dos adultos e da assimilação dessas normas pelos próprios jovens, a juventude também é significada por eles em relação à infância e à vida adulta. Na fala de Moscou, ele significa a juventude a partir do preparo para a vida adulta, e em sua concepção, assume deveres que desde cedo são considerados de adulto, e por isso não teria tido uma vivência de juventude tal qual outras pessoas:

Eu, pela forma que eu fui criado, eu já fui criado que eu deveria ter a responsabilidade de alguém maior, então sempre, desde pequeno, eu sempre fiz coisas que são consideradas de adulto fazer. Então meio que se for colocar na ponta do lápis, eu perdi essa juventude. [...]

A juventude é uma parte da vida que a gente começa a amadurecer, que a gente começa a obter as pequenas, as pequenas experiências que vão nos moldar para o futuro, que vão transformar a gente numa pessoa melhor, começar a entender melhor coisas que a gente vai precisar usar ou que a gente vai passar no dia a dia, que se a gente não tivesse aquela, como é que eu posso dizer... não, é... experiência... se não tivesse aquela forma de lidar com aquilo não conseguiria facilmente. Por exemplo, vou dar um exemplo, aí a gente, é um exemplo besta, mas a gente pegar uma fila de banco para resolver uma coisa, um problema bancário. E aí, normalmente, se não tivesse, eu não tivesse passado por isso em outras coisas, por exemplo, pegar a merenda do colégio eu tenho que esperar até chegar a minha vez, se eu não tivesse passado por isso na juventude, quando chegar lá na, na, no tempo de adulto, eu não vou conseguir esperar numa fila de banco para poder resolver alguma coisa minha, porque eu vou ser impaciente, não vou ter aquela experiência, não vou ter tido aquilo como um, uma solução para um problema que eu venha lidar mais à frente.

Assim, minha juventude hoje é... eu vivo buscando é... formas de eu antecipar a minha parte adulta.

Nos relatos dos jovens colaboradores da pesquisa, a juventude tomada como transição, preparação para a vida adulta, permeada por contradições e ambiguidades que constituem a aquisição de uma cidadania vinculada a determinadas categorias sociais como trabalho, formação, ensino superior, capacidade de consumo etc. (REGUILLO, 2000) está diretamente ligada a construção cultural e sócio-histórica que demarca o próprio surgimento da cristalização das idades da vida a partir dos marcadores sociais e históricos da modernidade (PERALVA, 2015).

Para compreender este percurso, Peralva (2015) toma o trabalho de Philippe Ariès como um marco para a compreensão da emergência do sentimento de infância, surgimento ligado à mudança da ação do vínculo dos adultos com as crianças e jovens, cujas relações anteriores à modernidade foram caracterizadas por uma aquisição de aprendizado pelas crianças de modo não controlado pela família, mas a partir da coexistência com os adultos, em ambientes nos quais as crianças aprendiam fazendo, ajudando os adultos (PERALVA, 2015).

Nesse contexto é que se torna possível compreender o surgimento de significados atribuídos à juventude que estão presentes nas narrativas dos jovens colaboradores desta pesquisa, pois a modernidade é caracterizada pela mudança de uma relação de aprendizado mais espontânea e menos controlada pela família, para um tipo de vínculo mediado pela “ação voluntária sobre os costumes e os comportamentos” (PERALVA, 2007, p. 13). Ou seja, a infância e a juventude passam a ser objeto de uma ação socializadora voluntária, de uma ação educativa. Perspectiva que dialoga com os termos nos quais Mannheim (1968) propõe a problematização da juventude, olhando-a entre os horizontes do que ela oferece e do que a sociedade dela espera e ainda com a indissociabilidade que os jovens entrevistados tecem entre o ser estudante, tanto no papel social de aluno, vinculado às vivências escolares, quanto de aprendizes das normas socialmente estabelecidas que garantam seu acesso à vivência plena da vida adulta, marcada por expectativas de trabalho, formação, vida reprodutiva, acesso a bens e patrimônio.

Nas falas da narradora Flor de Mandacaru essa correspondência entre os significados que os estudantes atribuem ao ser jovem e as representações sociais sobre juventude, aparece ilustrada, por exemplo, pelo excerto no qual afirma que na juventude “a pessoa vai vendo como é a vida, como funciona e tudo. E a pessoa vai aprendendo muito mais. E também é estudar muito que a pessoa aprende muitas coisas” (FLOR DE MANDACARU, 2019). Ou seja, a narradora entende a juventude como um período de socialização no qual se deve adquirir conhecimentos pré-estruturados, por meio dos quais irá obter um aprendizado sobre o funcionamento da vida. Denota também um lugar importante dos estudos para aquisição destes conhecimentos:

O jovem tem que aprender que a vida não é só aventuras. Tem aventuras como essa do mundo de hoje não. Tem aventura dos estudos também, a pessoa aprende é... e também a pessoa faz novos amigos e tudo. Aventura não é só, num é esse mundo de hoje não. (NARRADORA FLOR DE MANDACARU, 2019).

Esse lugar dado aos estudos e à educação formal é indissociável da experiência juvenil relatada por Flor de Mandacaru. A educação formal, por sua vez, como um constructo da modernidade marca o ápice da própria experiência moderna, a saber, a era industrial, na qual

O Estado toma a si, de forma voluntária e sistemática, múltiplas dimensões da proteção do indivíduo, entre elas e sobretudo a educação, é quando a escola se torna, no século XIX, instituição definitivamente obrigatória e universal, escapando à iniciativa aleatória e intermitente da sociedade civil [...] Nesse momento, mais do que nunca, a cristalização social das idades da vida se especifica como elemento da consciência moderna. Ela emerge, diz Ariès, com a escolarização, que supõe a separação entre seres adultos e seres em formação (PERALVA, 2007, p. 15).

Como afirma Carrano (2008), as representações e expectativas sobre juventude estão ainda implicadas diretamente nas consequências das transformações tecnológicas, nas sociabilidades, na globalização e nas incertezas de uma sociedade marcadamente desigual (CARRANO, 2008). A historicidade e os constituintes culturais que permeiam as representações sobre a Juventude se cruzam com o jovem enquanto sujeito, como “um ser singular, que tem uma história, que interpreta o mundo e dá-lhe sentido, assim como dá sentido à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história” (DAYRELL, 2007, p. 159).

Tomando como ponto de partida de análise dos significados que os jovens atribuíram à juventude em suas narrativas, e tendo como horizonte a noção plural das diversas juventudes, construí a análise que se segue nos subtópicos seguintes, elaborados a partir das condensações de sentido abstraídas das narrativas. Nesse sentido, os significados sobre ser jovem que os entrevistados narraram se direcionam no sentido de tomá-la predominantemente como um período privilegiado de aprendizagem, de preparação para a vida adulta e aquisição de responsabilidades: preocupações com a subsistência, com o trabalho e a vida reprodutiva; e a indissociabilidade entre ser jovem e ser estudante.

A partir dessas significações, reflito que apesar dos jovens serem tomados de modo corrente como pertencentes a uma cultura juvenil unitária, vistos pelas similaridades de “situações, expectativas, aspirações, consumos culturais” (PAIS, 2003, p. 29), cabe à sociologia da juventude investigar não somente as similaridades, mas as diferenças sociais existentes entre jovens ou grupos de jovens.

Vistos a partir dessas diferenças sociais, os significados que os jovens colaboradores da pesquisa atribuem ao ser jovem perpassam a reprodução de alguns estereótipos dessa etapa da vida, como se houvesse uma cultura juvenil unitária: como uma fase de curtir, não ter preocupações, de irresponsabilidade, de conflitos com as exigências familiares e escolares, e uma etapa de riscos e desvios. Contudo, quando se remetem às suas próprias vivências juvenis apresentam uma trajetória distinta, não homogênea, e de modo oposto, significam sua própria vivência da juventude como fase privilegiada de aprendizado, ligada diretamente com o ser estudante, com a aquisição e o exercício de responsabilidades como o trabalho e preocupações com a subsistência e com a vida reprodutiva.

Além dessas questões que serão tratadas a partir de tópicos ao longo deste capítulo, a relação com os amigos também foi demarcada como importante na construção da noção de ser jovem pelas narradoras Flor de Mandacaru e Aroeira, corroborando com a reflexão de Weller (2014) ao trazer que a juventude também é

um momento de construção de identidades e de pertencimento a grupos distintos, de elaboração de projetos de vida, ainda que as condições e os percursos dos jovens sejam bastante distintos” (WELLER, 2014, p. 149).

Corroborando com o que Weller (2014) traz sobre o pertencimento a grupos distintos é característico do processo de construção de identidade e pertencimento que perpassa as juventudes, Flor de Mandacaru narra em suas experiências a importância das relações de amizade, com os grupos de amigos, inclusive nas reflexões que ela faz sobre as consequências da gravidez na adolescência, como o possível abandono escolar, a perda de um futuro diferente do que predomina na realidade do lugar onde ela mora, entre outros aspectos que serão abordados mais à frente. Sobre as relações com amigos e grupos de amigos ela afirma que está entre as coisas boas de sua experiência juvenil, em suas palavras:

ser jovem é bom porque a pessoa conhece outras pessoas da mesma idade, tem assim muitos amigos, passeio e tudo. [...] Gosto de sair com os amigos [...] ter novos amigos, que eu já tenho um bocado aí, já, formar novos amigos (FLOR DE MANDACARU, 2019)

E Aroeira também salienta a convivência com os amigos como característica à sua vivência juvenil. Após citar alguns estereótipos corriqueiros sobre a juventude, a

exemplo de baladas e uso de álcool, Aroeira afirma que a diversão, o prazer em viver, o tempo para os amigos e a participação em redes sociais caracteriza as vivências juvenis dela. Em suas palavras:

Geralmente jovens vive balada... enchem a cara e tal, mas a minha juventude, falando de mim, seria viver com minha família, dar mais tempo enquanto eles e eu estou viva. Isso é Juventude, cara, é você nunca deixar de se divertir, sair com seus amigos, se distrair. Uma coisa bem comum é mexer nas redes sociais... eu acesso bastante e isso é ser jovem também. Jovem não é só trabalhar e, também tem isso também, então... eu me identifico mais com isso. Tenho mais tempo também pra assistir filme que é coisa de jovem... ler livro, que nem todo jovem faz, mas alguns sim. (AROEIRA, 2019)

Além do lazer e da convivência com os grupos de amigos, outro aspecto que foi trazido na experiência narrada dos jovens colaboradores diz respeito à relação com as produções artísticas como modo de expressão de sua individualidade. Na narrativa de Ipê a expressão artística está presente nos significados que ele constrói sobre ser jovem, perpassando as temáticas da liberdade de expressão como uma vivência presente e indissociável de ser jovem. Diferentemente das outras narrativas, nas quais a juventude é tomada como fase de transição e preparação, no relatado por Ipê os estudos e a realização enquanto artista se apresentam como partes presentes da vivência juvenil. Em suas palavras,

Eu acho que às vezes isso é pra fugir de problemas, eu uso isso pra fugir de problema, pra esfriar a mente, fugir de algum, de alguma coisa que tá me incomodando. Eu, o povo fala: Ipê é completo, pinta, desenha, é escritor, não, eu num, a pessoa num nasce isso não. Você escolhe o que você quer fazer, nada é difícil na vida, vai do seu foco, eu sempre foquei, eu sempre gostei de desenhar, mas nunca fui bom, fui bom porque eu pratiquei mesmo com problema não deixa ele fazer, não desisti de escrever, eu gosto de escrever muito já pensei até em escrever livro, mais para frente quem sabe, faço poemas, escrevo música, que acho que é o meu hábito, não vou deixar eu não vou deixar de fazer eu tenho problemas eu vou deixar os problemas para fazer o que eu gosto? Então é um negócio que me identifica dizer que tudo que passa na minha vida sempre é movido a arte, eu faço da minha vida a arte, independente de qualquer coisa não paro pra dizer, eu trabalho, trabalho o dia e tiro um tempo que for para fazer. Desenhar, escrever... isso me fortalece, é onde eu me sinto liberto de tudo. Tenho uma grande liberdade de expressão. (IPÊ, 2019)

Flor de Mandacaru também relatou seu desejo em expressar reflexões que permeiam sua juventude através de quadros, como a exemplo da questão das preocupações com a vida sexual e reprodutiva, aspectos que serão abordados mais

adiante neste trabalho. Sobre a vontade de pintar uma “tela” que relatasse essas questões, Flor de Mandacaru afirma:

É, até, assim, eu conheci muitas jovens engravidando novas, eu pensei em fazer, assim, uma tela relatando sobre isso, sobre o ser humano e a juventude, a pessoa nem aproveitou muito a infância eu vejo isso um pouco. (FLOR DE MANDACARU, 2019)

A partir do exposto sobre esse desejo e relação dos jovens com a expressão por meio da arte, retomo às minhas memórias sobre as paredes da escola onde esses jovens estudam, que valoriza e busca incentivar a expressão de conflitos e diversas temáticas em seus projetos e atividades e o quanto isso se mostra significativo para o aprendizado e a construção de uma identificação com a escola, aspecto que também será trabalhado adiante.

Após trazer as questões mais gerais sobre os significados que os jovens colaboradores construíram sobre ser jovem, prossigo este capítulo a partir de subdivisão em dois tópicos construídos no processo de análise compreensiva que implica na condensação de sentidos e na abstração desses sentidos em categorias. Nessa direção, a responsabilidade com a vida reprodutiva, o trabalho e a subsistência aparecem como significados fundamentais que os colaboradores atribuem ao ser jovem.

3.1 “Ser jovem é ter responsabilidade”: a juventude entre a infância e a vida adulta

Implicada em situações e representações sociais (MANNHEIM, 1968), a juventude se caracteriza por expectativas de transição para a vida adulta e envolve elementos como projetos de vida, mundo do trabalho, questões identitárias, bem como por um complexo processo de socialização marcado por uma intensa diversidade de vivências, imbuídas nas situações sociais de classe, de gênero, sexualidade, étnico-raciais, dentre outras. Essa transição para a vida adulta é marcada também como um lugar de “despedida da infância” para inserção numa etapa da vida na qual, na concepção dos colaboradores dessa pesquisa, a aquisição de responsabilidades e compromissos aumenta consideravelmente em relação às vivências infantis.

A colaboradora Flor de Mandacaru expressa essas dimensões da juventude marcada pela despedida da infância, como etapa da vida privilegiada para aquisição de conhecimentos e preparo para as vivências da vida adulta. Mas para que essas dimensões se concretizem, Flor de Mandacaru relata ser necessário uma adequação às normas que lhe são colocadas sobretudo na relação com a mãe, quando ela afirma, por exemplo, que é preciso “enxergar o mundo direito [...] de boas formas”, em suas palavras:

Assim eu num queria ser jovem, queria durar muito tempo minha infância, mas a pessoa tem que ser jovem para aprender muitas coisas, que a pessoa não vai ficar numa coisa só, tem que ir aprendendo várias coisas, a pessoa tem que enxergar o mundo, mas a pessoa tem que enxergar o mundo direito, num é de outras formas não, porque tem gente que enxerga mal forma, a pessoa tem que enxergar de boas formas o mundo. (FLOR DE MANDACARU, 2019)

Nesse sentido, Flor de Mandacaru significa sua juventude tendo como parâmetro também sua vivência da infância e as exigências de aprendizado e aquisição de responsabilidades que internalizou a partir da ação educativa dos adultos sobre ela. Em suas palavras, “jovem tem que aprender a ter responsabilidade. E adulto tem o dever de ter responsabilidade. Criança tem que, tem que aprender, mas jovem tem que aprender ainda mais. (FLOR DE MANDACARU, 2019).

Nas conversas informais que tivemos, Flor de Mandacaru relatou situações de conflitos familiares, incluindo sua saída de casa precocemente numa fuga para outra cidade com um jovem mais velho que ela. Tendo se arrependido, Flor de Mandacaru afirmou que retornou para casa de ônibus no dia seguinte e que presenciar a situação de sofrimento que a mãe se encontrava diante de seu desaparecimento, a fez prometer a si mesma que nunca mais fugiria. Contudo, afirma que às vezes ainda passa pela sua cabeça a ideia de fugir de casa, mas relata entender que isto significaria um término precoce de seu futuro. Ou seja, há uma visão da juventude como uma etapa determinante para as vivências que terá na idade adulta, tomando a juventude como esse interstício entre a infância já vivida e a vida adulta ainda por vir.

Desse modo, a experiência sobre ser jovem relatada por Flor de Mandacaru se localizada entre a infância e a vida adulta e é tomada por ela como um processo, como construção de uma pessoa que ela almeja ser a partir dos conselhos que sua mãe lhe dirige. Esses conselhos segundo Flor de Mandacaru vão no sentido de que ela tenha uma trajetória de vida diferente das mulheres de sua família, que não puderam estudar e dedicaram-se a vida inteira ao trabalho para garantir a subsistência da família. Flor de Mandacaru relata que sua mãe diz que não estudou porque teve filhos muito nova, e que não quer que ela tenha o mesmo futuro, mas que ela prossiga os estudos para conseguir um bom trabalho.

Flor de Mandacaru afirma que avó e a mãe são as principais referências de família e apoio em sua vida, tendo a avó falecido quando ela ainda era criança. Relata que são mulheres que viveram e vivem com poucos recursos financeiros, que trabalham muito, mas que apesar das dificuldades nunca a deixaram passar fome ou andar sem roupas. São mulheres negras, moradoras de um bairro de casas populares que sustentaram suas famílias sozinhas, sem apoio dos pais das crianças e sem oportunidade de acesso aos estudos para além da educação básica, e no relato de Flor de Mandacaru a mãe dela associa as preocupações com a subsistência dos filhos e a necessidade de trabalhar para sustenta-los como principal impedimento a ter acessado os estudos formais.

Dessa forma, Flor de mandacaru relata que suas vivências juvenis são marcadas pelo anseio em seguir os conselhos da mãe de não engravidar, prosseguir com os estudos para que possa obter uma vida distinta da vida das mulheres de sua família e das mulheres e meninas com quem convive em seu bairro, o que traz para Flor de Mandacaru uma vivência juvenil permeada por sentimentos divergentes, assumindo essa responsabilidade em meio a poucos recursos, em um contexto de pouco acesso a políticas públicas básicas. Em suas palavras:

pra mim é bom, e no mesmo tempo às vezes é ruim que... muito difícil, porque a pessoa tem que ter sempre responsabilidade e não é sempre que eu tenho. Tem vez que eu me *desleixo*, assim... Eu saio do controle, eu num faço tudo certo, eu faço aí depois caio. Mas a pessoa tem que entender que a pessoa só ganha a pessoa caindo e levantando... e tem vez que minha mãe sempre diz que é para eu ter responsabilidade, sem ter responsabilidade nunca vou pra frente. Mas a pessoa *num* vai mudar de uma noite *prum* dia. A pessoa vai tendo responsabilidade aos poucos. E a pessoa tem que entender

que responsabilidade é importante a responsabilidade na vida. Se não ter a vida é outra. (FLOR DE MANDACARU)

Essa expectativa da juventude enquanto lugar de escolha e assunção de responsabilidades que serão a base para acesso a melhores condições de vida, traz para Flor de Mandacaru uma experiência de juventude na qual ela traz para si uma auto-responsabilização frente a um possível “fracasso” na concretização das expectativas de construir uma vida distinta da de sua família e da que vivencia no bairro onde reside. Essa auto-responsabilização diante da

contradição nas sociedades modernas entre igualdade e as múltiplas desigualdades, o que assume natureza violenta e ameaçadora, destacando a auto-responsabilização dos sujeitos pelo seu fracasso, de modo a se considerarem responsáveis pela sua própria infelicidade [...] visto que, nas sociedades modernas as lutas coletivas tende, a ser diluídas em provas pessoais. (ANDRADE E NETO, 2007, p. 57-58)

Diante das expectativas de adequação a um padrão de juventude e autorresponsabilização, Flor de Mandacaru compreende que as dificuldades de adequação as normas e as condutas que lhes são exigidas são próprias ao período da juventude, tomado para ela como um risco de reproduzir as condições sociais que permeiam a situação social de sua família, das amigas e amigos do seu bairro e diante dos próprios conflitos internos que ela experiencia quando tenta se adequar às demandas da família e da escola e nem sempre consegue.

Desse modo, a experiência juvenil de Flor de Mandacaru é vivenciada a partir da ação socializadora sobretudo da família e da escola sobre ela, uma etapa na qual se sobressai o aprendizado de normas e adequação às condutas que sejam distintas das que visualiza em seu contexto, como o abandono escolar e a gravidez na adolescência.

A compreensão da juventude como etapa socializadora, de ação educativa dos adultos sobre os jovens presente na narrativa de Flor de Mandacaru, dialoga com as características da modernidade e sua relação com a infância e a juventude (PERALVA, 2015). Contudo, as situações sociais de raça e gênero nas quais Flor de Mandacaru está inserida são marcadas pela desigualdade que caracteriza o território de vulnerabilidade social no qual ela reside e reflete as desigualdades do

Brasil, o que ajuda a compreender porquê que para ela a juventude se torna uma etapa de risco de reprodução das situações sociais que a rodeiam. Os dados do IPEA⁹ sobre as desigualdades de gênero e raça é elucidativo das preocupações e das dificuldades que permeiam a experiência de Flor de Mandacaru.

No documento “Dossiê Mulheres Negras – retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil”, há um descritivo, dentre outros aspectos, das condições de renda das mulheres negras, que pressupõem que as categorias mulheres e negros

se interseccionam e produzem, de forma simultânea, condições específicas de exclusão e discriminação [...] assim, mulheres negras vivenciariam, de forma diferenciada, sua inserção na sociedade, quando comparadas a mulheres brancas e a homens negros, por exemplo. [...] a estas categorias somavam-se outras, como as de classe social, territorialidade ou geração contribuindo para a conformação de um quadro de desigualdades muito particular da sociedade brasileira. (IPEA, 2013, p. 15).

Nesse sentido, ao tomar a situação social de raça, classe e gênero na qual Flor de Mandacaru está inserida a partir da situação de desigualdade social que afeta as famílias chefiadas por mulheres negras, é possível compreender que a juventude que Flor de Mandacaru narra como um período de aquisição de responsabilidades, de tomada de decisões que serão determinantes para sua vivência adulta, e de escolhas que sejam distintas das realizadas por sua mãe e avó, são exigências que se dão em um meio que oferece oportunidades desiguais para as meninas negras e oriundas de famílias da classe trabalhadora como ela.

Estatisticamente são observadas mudanças na vida das mulheres brasileiras, como maior entrada no mercado de trabalho, aumento da escolaridade, diminuição no tamanho das famílias, e novos valores e condutas de gênero que proporcionaram mudanças nos arranjos familiares que têm de modo crescente reconhecido a mulher como chefe de família (IPEA, 2013). Contudo, encontram-se desigualdades no interior da distribuição dos arranjos familiares chefiados por mulheres quando observados a partir da raça/cor, região e sexo, sobretudo no tocante à renda dessas famílias:

⁹ Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

Quanto à questão da renda familiar *per capita*, mantém-se, de fato, um quadro de grandes disparidades. Há uma grande desigualdade regional, com a população do Norte e Nordeste mantendo-se abaixo da média nacional. Mantém-se também a diferença entre os sexos, com famílias chefiadas por homens apresentando maior renda *per capita* média. A maior disparidade, porém, encontra-se na análise por cor/raça: chefes de família de cor/raça branca contam com renda familiar *per capita* média de quase o dobro da dos/das chefes de família de cor/raça negra. (IPEA, 2013, p. 29)

E apesar de ao longo do tempo se observar uma diminuição das desigualdades raciais de renda,

a estrutura desta desigualdade permanece praticamente inalterada [...] De fato, entre 1995 e 2009, as famílias chefiadas por mulheres negras mantiveram-se sempre na posição de piores rendimentos, seguida pelos homens negros, mulheres brancas e, por último, pelos homens brancos. (IPEA, 2013, p. 29)

Somados a essa estrutura de desigualdade de gênero e raça que permeia a vivência juvenil de Flor de mandacaru, soma-se ainda a falta de acesso a saneamento básico, a inserção laboral precária, que é ainda mais precarizada para a população negra que possui menos proteção social e acessa menos benefícios como aposentadoria. O acesso de Flor de Mandacaru a tecnologia como *smartphone*, internet e computador também é restrito, uma vez que não possui nenhum desses bens.

Nesse sentido é possível também compreender as aproximações e diferenças no conteúdo da noção de juventude ligada à aquisição de responsabilidades que também é trazida por Moscou. Moscou é do gênero masculino, filho de comerciantes, estudante de escola pública, mas com acesso a bens culturais como *shows*, viagens e livros por meio das relações familiares que mantém com pessoas moradoras de cidades maiores da região. Moscou também acessa bens tecnológicos como *smartphone* e computador com internet, sendo este último narrado por ele como de grande importância para desempenhar seu trabalho como designer gráfico, cuja prática aprendeu em cursos *online*, para aprender novos idiomas a partir de cursos e através da comunicação por *Skype* e também no acesso a músicas e filmes diversos.

Para Moscou a noção de aquisição de responsabilidade e da juventude como uma etapa de aprendizagem e ação socializadora também está presente, mas diferentemente de Flor de Mandacaru, sua experiência não é atravessada pelo anseio de superar uma condição vivida pela sua família, ou pelas dificuldades de acesso a renda, mas como uma etapa na qual planeja e age para construir um patrimônio e adquirir bens considerados da vida adulta, como quando afirma que:

uns quatro anos atrás, eu construí uma mentalidade de que eu quero passar até os meus 22 podendo trabalhar para acumular o máximo de patrimônio que eu puder, para que dos 22 eu possa viver mais para frente sem me preocupar tanto. Então hoje minha juventude é mais voltada para o que eu posso fazer que vai me dar uma liberdade mais à frente, não é tanto... apesar que eu me aplicar bastante aos estudos, mas o meu objetivo hoje em si é adiantar as responsabilidades, adiantar os compromissos que eu teria mais à frente para o tempo de agora. (MOSCOU, 2019)

Moscou significa as vivências da juventude pensando essa etapa enquanto um momento de antecipar a aquisição de bens que viriam futuramente como símbolos da vida adulta, em suas palavras

Coisas que eu posso fazer hoje que estão ao meu alcance e não vão me prejudicar, que mais na frente pessoas pensariam ainda em fazer, poder obter a vida que quer. Por exemplo, muitas pessoas hoje passam o tempo todinho estudando ou fazendo outras coisas, quando espera chegar nos 18 ou, dependendo, nos 16, vai fazer uma faculdade ainda, para depois daquela faculdade tentar procurar um emprego pra poder conseguir sua casa, seu carro, pra poder formar uma família e etc. Eu já busco eliminar esse, essa, esse *looping* maior, diminuir esse *looping* em um tempo menor, conseguir, é, formar coisas que mais para frente eu não precise me dedicar tanto para poder ter. (MOSCOU, 2019)

Nesse sentido, as responsabilidades que Moscou entende como parte de sua vivência juvenil estão associadas à sua realização enquanto jovem, àquilo que ele busca e tem as condições de efetivar.

Já para Linda Flor do Sertão, o que caracteriza ser jovem em sua vivência são as responsabilidades que ela assume atualmente e que não estavam presentes na infância, a exemplo dos cuidados com a avó idosa, o trabalho, a preocupação com as escolhas que condicionarão suas vivências profissionais futuras. Linda Flor do Sertão relata passar as manhãs trabalhando como professora em aulas particulares para estudantes do Ensino Fundamental e reveza essa atividade com o cuidado com

a avó enferma e com o trabalho na loja que a avó possui, os afazeres domésticos e os estudos, como afirma em sua narrativa,

Eu acho que a palavra que mais define, é, o ar da Juventude, é responsabilidade. É quando você aprende a ser responsável, você descobre coisas novas e você deixa aquelas brincadeiras infantis de lado, você começa a ver que o colo da sua mãe não cabe mais você. Eu não tô sendo mais aquela criança, tô com mais um ar de responsabilidade, aquele ar mais de interesse nas coisas, deixar daquela a coisa de brincadeira para o lado. É sorrir para a vida também, mas é ser responsável. Acho que ser jovem é você estudar, é você ser responsável e você ser feliz... mesmo que a vida diga que não, mas acima de tudo você tem que ser você, acho que isso é o que traz o ar da Juventude. Um exemplo, que minha vó tá doente, minha responsabilidade agora, ela cuidou de mim a vida toda, agora minha responsabilidade é cuidar dela, é ajudar ela... é... assumir o que ela assumiu a vida toda, ela deixou, tem que deixar de lado e eu agora assumir. (LINDA FLOR DO SERTÃO, 2019)

Assim, os cuidados domésticos e com a avó aparece também como um aspecto importante na experiência juvenil de Linda Flor do Sertão. Mas apesar de assumir essas responsabilidades, a juventude é tomada também pelo lado positivo, o que denota que

vivenciar a condição juvenil não implica, única e exclusivamente, atravessar um período difícil, ainda que passageiro, cuja melhor saída seria a entrada num mundo caracterizado pela hegemonia dos adultos. Ao contrário, as percepções dos jovens indicam que eles gostam de estar nessa condição, não se furtando, portanto, de usufruir de algumas das prerrogativas inerentes a ela. (ESTEVES E ABRAMOVAY, 2007, p. 38)

No sentido das prerrogativas positivas inerentes à condição juvenil que Esteves e Abramovay (2007) abordam, Ipê afirma que o caracteriza ser jovem para ele é a alegria e a vontade em realizar as coisas, que além dos aspectos fenotípicos, também é uma marca da juventude ele, que afirma que apesar da grande responsabilidade que assumiu ao ser pai ainda adolescente, continua sendo jovem, vivendo coisas em comum com os outros jovens que ele conhece, a exemplo da vida escolar, das brincadeiras, convivência com grupos de amigos, mas com a ideia de que não pode se esquivar das dificuldades e responsabilidades que tem, conforme traz em sua narrativa:

Então acho que ser jovem para mim é isso. Eu acho mais minha alegria de fazer as coisas, eu num, eu gosto de, eu sou um cara que foca, eu gosto de focar nas coisas que eu faço, não gosto deixar uma coisa interminada, dizer: Ipê faz aquilo, eu vou, vou passar não sei quantas horas, eu faço! Isso que me dá vontade de fazer cada vez

mais sem parar, não perco a alegria para fazer. Mesmo se eu tiver triste eu foco e faço. Nem é também deparar por causa da aparência é mais por eu ser jovem para mim hoje em dia ver nessa questão, eu fui pai muito cedo, então eu tive que aprender com a vida. Então muita gente já me julgou, [...] me disseram que eu ia perder a juventude, mas eu não parei não e continuei sendo jovem, fazendo a mesma coisa que os outros fazem, mas tendo um conceito que eu tenho que fazer não tudo o que eles fazem hoje em dia, mas com saber que tem obstáculos que eu tenho que passar adiante eu não posso ficar parado. (IPÊ, 2019)

Desse modo, as experiências narradas pelos jovens colaboradores desta pesquisa no tocante à compreensão sobre o ser jovem, refletem uma complexidade de vivências permeadas pela noção de juventude como etapa de aquisição de responsabilidades, de uma ação educativa sobre eles, expectativas de concretização de determinados símbolos da vida adulta, dentre outros aspectos. Vivências essas que apesar de suscitarem conflitos e sentimentos nem sempre positivos, dialogam com os dados trazidos por Esteves e Abramovay (2007) ao analisarem dados sobre a percepção dos jovens sobre diversos aspectos da juventude, nos quais predominam uma visão positiva e sentimentos de satisfação com a vida.

3.2 Exercício da Sexualidade e Vida Reprodutiva

Outro aspecto relevante que os jovens atribuíram às vivências juvenis, diz respeito à responsabilidade que passam a ter sobre suas vidas sexuais e reprodutivas. Nesses relatos chama atenção as diferenças de entendimento que Flor de Mandacaru expressa ao relatar os exemplos de amigas e amigos com os quais as questões ligadas à vida sexual e reprodutiva foram discutidas, e as que o jovem Ipê traz. Particularidades que se expressam sobretudo nas diferentes narrativas acerca das consequências da maternidade e da paternidade na juventude, particularmente sobre a vida escolar.

Para Flor de Mandacaru, ter filhos durante o curso da educação básica significa a perda da juventude enquanto um momento de aquisição de conhecimentos, da vivência escolar. Ao longo da narrativa, ela aborda diversos exemplos de meninos e meninas de seu convívio na escola ou do bairro que tiveram suas vivências juvenis

modificadas pela experiência de maternidade e paternidade. Para Flor de Mandacaru, a gravidez para as meninas estudantes da educação básica está diretamente implicada no abandono da vida escolar e na perda do desenvolvimento das potencialidades que se encontram nas vivências juvenis, concepção que ela reforça ao narrar a trajetória de três amigas que vivenciaram a gravidez durante a vida escolar na educação básica:

Tem uns que deixa de estudar por conta de farras, deixa de estudar porque vira mãe, fica grávida aí foca mais no filho do que no estudo. Tem uma mesmo que eu, uma colga minha que ela, quando ela tava grávida ela vinha pra escola, depois quando teve menino ela parou, desistiu, eu disse pra ela tomar cuidado pra não arrumar menino porque quando ela arrumasse ela não ia focar mais em estudo, ela disse: - eu foco, vou ir pra escola e tudo. Eu disse: - você não foca, não, você não vai conseguir estudar quando você tiver seu filho. - Vai, sim, eu estudo. - Estuda não, num é a mesma coisa não. Ela: - não, deixo ele com mãe e vou para a escola. Agora eu pergunto: fulana, por que você deixou? - Não, num vou hoje pra escola não. Oxe! Aí a mãe dela disse que quer que ela vá para a escola, que ela fica com o menino, mas ela disse que não quer, bem que deixou por causa disso.

Tem outra, também ela parou no sétimo, ela disse que vai estudar. Eu disse: - tu vai estudar mesmo? - Vou! - Você não levou a sério você desistiu três anos, ainda mais repetiu e você ainda arrumou barriga. Ela: - não, vou para a escola. Eu disse: - mas você vai focar mesmo no estudo? Porque você só vai pra escola para *malcriar* os professores, *malcriar* os colegas. - Não, vou pra escola.

Aí tem muitas, muitas pessoas lá. Tem uma mesmo que ela foi mãe, aí ela não sabia nem o que era dinheiro, ela me perguntava, ela chegava lá: - xxx, o que é isso? Quanto é isso aqui mesmo? Ela botava as moedas na mão e me perguntava. Eu disse: - mulher, por que tu num vai pra escola? Num vai pra escola porque ela não tem pai nem mãe, aí diz: - não, vou pra escola nada, aí agora ela teve filho, mora mais a tia aí vai pra escola a noite. Fiquei alegre porque ela pensou, que ela focou nos estudos agora e também porque antes ela tivesse focado nos estudos não tinha engravidado e lá tem muita menina nova arrumando filho que ainda mais, que tá na escola e depois quando tem seus filhos que aí desiste. (FLOR DE MANDACARU, 2019)

Diante do relato de Flor de Mandacaru sobre as consequências da situação social de gravidez de meninas estudantes da educação básica, se faz premente refletir sobre a incompatibilidade da vida escolar com uma situação que faz parte da vivência de tantas meninas no país. Nesse sentido, as reflexões de Flor de Mandacaru dialogam com dados de pesquisas nacionais que apontam que

a baixa escolaridade como denominador comum para o grupo de meninas que tiveram filho entre 10 e 14 anos de idade (IBGE, 2005). Além disso, segundo Michelazzo *et al.* (2004), é alta a taxa de

evasão escolar entre as adolescentes grávidas, aproximando-se dos 30%. E, como destacam Guanabens *et al.* (2012), a partir da evasão escolar cria-se um círculo vicioso, pois a adolescente deixa os estudos para cuidar do filho, e o retorno à escola é dificultado, o que leva ao aumento dos riscos de desemprego, à dependência financeira dos familiares, à perpetuação da pobreza e da educação limitada. (CRUZ, *et al*, 2016, p. 248)

Já para Ipê, apesar de ter sido pai ainda enquanto estudante, a paternidade não representou uma perda da juventude, ele prosseguiu com os estudos, com suas produções artísticas, apesar de a preocupação com a subsistência por meio do trabalho ter se intensificado.

Com destacado lugar na produção de conhecimentos de políticas públicas em saúde, a gravidez na juventude, marcadamente na etapa escolar, é considerada como gravidez precoce, ou gravidez na adolescência, tendo medidas as consequências socioeconômicas, demográficas, regionais, culturais e comportamentais, disponíveis em dados oficiais¹⁰. Nesse sentido

verifica-se que, para o Brasil, as mulheres que não residem na região Norte, que foram criadas nas religiões católica ou evangélica, com maior escolaridade e, principalmente, as que se protegeram durante a primeira relação sexual, têm menor probabilidade de engravidar na adolescência. Portanto, recomendam-se políticas que visem informar sobre a importância de se proteger durante a relação sexual, bem como a distribuição de métodos contraceptivos. (CRUZ, *et al*, 2016, p. 243)

Há disponibilidade de estudos sobre o exercício da sexualidade na juventude, sobretudo na abordagem pelas ciências médicas e pela educação que consideram os diferentes graus de riscos que o exercício da sexualidade traz à vida e aos projetos das jovens, consequências dentre as quais se encontra a gravidez precoce, o aborto, e as doenças sexualmente transmissíveis (SAITO e LEAL, 2000). A este respeito, Flor de Mandacaru relata que na escola a sexualidade não é abordada com a profundidade que a temática demanda, uma vez que está presente na vivência de muitos jovens estudantes, e afirma que sua principal fonte de informações sobre sexualidade é sua mãe, que a orienta ao uso de preservativo e de anticoncepcionais. Por ser um assunto recorrente em sua vivência e na de suas

¹⁰ Dados disponíveis e sistematizados na Pesquisa Nacional de Demografia e Saúde da Criança e da Mulher (PNDS) de 2006 do Ministério da Saúde (MS). Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/pnds_crianca_mulher.pdf Acesso em: 20 jan. 2020.

amigas e amigos, Flor de Mandacaru afirma que conversa com seus amigos sobre uso de preservativos e prevenção, e diz

que usar camisinha não é só pra gravidez, evita até doenças. [...] Eu sempre falo assim pros meus colegas, falo assim na brincadeira, mas ao mesmo tempo sério, ó: toda vez que for mexer com as filha alheia use, nós fala, botei o apelido, use capacete. Aí eles dizem: “pra quê? O bom é sem capacete”. Aí eu peguei e expliquei a ela: ó, isso que você tá falando num vai só servir pra evitar a gravidez não, até pra doença pra você”. Mas tem uns que leva na brincadeira, tem outros que leva a sério. (FLOR DE MANDACARU, 2019)

Esse relato reforça a necessidade de que a escola e o debate público sobre educação sexual não se limitem aos aspectos biomédicos da questão, mas que abordem sob diversos ângulos esse fenômeno complexo e multifacetado. Uma das dimensões fundamentais desse debate está no tocante ao que Flor de Mandacaru expressa ao compreender as situações sociais de seu entorno no tocante as desigualdades de riscos que o exercício da sexualidade traz para as meninas e para os meninos. Nesse sentido, a dimensão de gênero aprofunda ainda mais os riscos da vida sexual para as meninas, que vão do abandono escolar até a exposição a métodos ilegais de aborto, uma vez que esta prática é considerada crime no Brasil, sendo possível por meios legais apenas em situações específicas.¹¹

Essa restrição aos direitos sexuais e reprodutivos das mulheres traz sérias consequências no âmbito dos direitos humanos e da saúde pública, e reproduz as desigualdades de raça, classe, gênero e região, uma vez que o risco de mortalidade em consequência de complicações decorrentes do aborto aumenta em decorrência das vulnerabilidades já existentes. Como afirma Anjos (2013, *et al*),

O aborto é uma das principais causas de morte materna no mundo, e sua maior incidência acontece em países em desenvolvimento. Estima-se que no Brasil ocorram mais de um milhão de abortamentos ao ano. Vulnerabilidades, desigualdades de gênero e de acesso à educação, além das múltiplas dimensões da pobreza, como o déficit de recursos econômicos e a dificuldade de acesso à informação e direitos humanos fazem com que o aborto clandestino e/ou inseguro atinja, especialmente, as mulheres pobres e marginalizadas (BRASIL, 2010). Nesta perspectiva, a prevenção da

¹¹ Para maiores informações acessar o Código Penal, DECRETO-LEI Nº 2.848, DE 7 DE DEZEMBRO DE 1940, Capítulo I – Dos Crimes contra a Vida, Art. 124 a 128. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-2848-7-dezembro-1940-412868-publicacaooriginal-1-pe.html>

mortalidade materna por aborto depende da existência de serviços de saúde estruturados nos vários níveis de assistência, para garantir atendimento às mulheres. (ANJOS, *et al*, 2013, p. 511)

A discussão da temática de gênero e especificamente no tocante aos direitos das mulheres é ampla, profunda e extrapola os limites dos objetivos desta pesquisa. Contudo, é uma temática presente nas narrativas, sobretudo na narrativa de Flor de Mandacaru, demandando uma sinalização desta discussão e a necessidade de sua inserção no debate educacional que se pretenda democrático, comprometido em considerar as juventudes em sua inteireza, que deve contemplar o debate sobre gênero, sexualidade, direitos humanos e tantas mais temáticas quanto forem as situações sociais experienciadas pelos jovens que chegam à escola.

Nesse escopo, apesar de sua ilegalidade, o aborto é um horizonte presente nas narrativas juvenis, e ainda que seja rechaçado, aparece como possibilidade a ser negada. O que coloca a questão de como essa realidade se apresenta às jovens, pois como afirma Anjos (2013, *et al*, p. 505)

As desigualdades dos efeitos danosos da clandestinidade e da criminalização do aborto atingem principalmente a parte mais vulnerável da população, de mulheres pobres e negras, com baixa escolaridade; as mais jovens e aquelas com menor acesso à informação. Além disso, quando se trata da razão de mortalidade materna por aborto, em relação às mulheres negras, obtém-se 11,28/100 mil nascidos vivos, ou seja, duas vezes mais do que em relação às mulheres brancas. (ANJOS, *et al*, 2013, p. 511)

A temática do aborto aparece na narrativa de Flor de Mandacaru atrelada ao relato de quanto o exercício de sua sexualidade se lhe impõe como um risco, a partir do medo de vivenciar uma gravidez, o que para ela seria perder a juventude. Em suas palavras:

Eu tenho namorado e tudo, mas meu maior medo é engravidar, assim, agora. Mas se eu engravidasse agora eu também não ia matar meu filho, eu ia criar. Mainha disse que ia ajudar a criar e tudo, mas ela disse, nunca faça isso, nunca aborte uma criança, ela disse que ajuda e tudo podia chegar lá em casa grávida e tudo, mas abortar ela não quer e eu queria que todos os jovens enxergasse isso, saísse disso. E tem uns que tá nesse mundo por causa de família, por causa de alguma coisa sempre tem um motivo pra tá nessa vida, porque perdeu o pai, porque perdeu a mãe, porque a mãe isso, a mãe aquilo... por causa que ama a pessoa e a pessoa não dá atenção. Sempre tem um porquê pro jovem fazer isso, hoje menina namora com menino, o menino não quer mais, pega e

engravidando, destruindo a vida porque essa criança vai segurar ele... Não segura, aí que vai espantar mesmo. Elas têm que aprender amar a si e se valorizar, não pensar em outro motivo “vou engravidar dele, porque se engravidar ele vai ficar comigo”, mas não fica, fica não. Você vai ficar com seu filho e ainda mais você vai ter muita dificuldade pra criar. Tem mãe que diz que não vai ajudar, mas ajuda, que amor de mãe nunca acaba, mas ajuda, tem umas que, tem mãe só porque deu criação mesmo e tem outras que já abandona... e é assim. Também não é só nem aqui, no Brasil todo muita, muita jovens, muitas adolescentes, muitas crianças engravidando, sendo mãe. Eu vejo muita, e pior que é duas criança tendo outra. Tem hora que eu fico assim pensando nisso.

Eu vejo tem uns colega lá do primeiro ano que tem três menina conhecida que ela é jovem e tá grávida. E ainda tudo, tem uma que é mais nova que mim, tem outra que é mais velha... fico assim meia, nossa! Mas a gente sempre ajuda elas, tem uma mesmo que disse que ia abortar aí eu disse que num era para abortar não. Deixa, veio! Segue sua vida e seja o que Deus quiser. E ela tá aí seguindo, mas ela fica, fica se isolando e eu tenho medo dela se isolar e cair numa depressão só por causa disso. (FLOR DE MANDACARU, 2019)

Diante do relato de Flor de Mandacaru, as questões de gênero aparecem como um importante aspecto para abordar o exercício da sexualidade na juventude. Em sua narrativa, ela aborda possíveis significados imbricados na gravidez da adolescência, como, por exemplo, a gravidez como meio de manter um relacionamento, a recusa dos meninos em usarem preservativo por acharem mais prazeroso, meninas que engravidam em decorrência de conflitos familiares ou ainda por falta de amor a si mesma. O abandono e o não exercício da paternidade também é uma realidade para as meninas, reforçando as diferentes consequências para as vivências de meninos e meninas, conforme observado no relato que Flor de Mandacaru faz sobre outra colega de sua convivência:

Tem outra que, tem uma colega minha que ela engravidou de um menino aí esse menino disse que o filho não é dele, ficou dizendo a ela que não é dele, aí ela disse que deu vontade até de abortar, disse que não ia abortar porque só tinha quatro mês, por isso que não ia abortar agora mais, tá doida? Nem que tivesse um mês você num podia isso não. Isso é a vida de outra criança, você já teve grávida, você perdeu, você num ficou triste? Agora é só outra oportunidade de ser mãe de novo. Você tem que se conformar, e você ode ser pai e mãe ao mesmo tempo, se ele não quiser criar, não crie... mas dê um exemplo pra sua filha, pelo amor de Deus, não faça isso”. E ela tá aí fazendo os pré-natal e tudo, tá perto de ganhar. Ela disse que tá muito ansiosa pra ver como vai ser. Eu disse a ela que eu, se ela precisar da gente eu não posso ter condições, mas sempre eu vou tá, eu vou ajudar, peço uma coisinha a mainha pra dar a ela, eu dou, eu disse a ela desde o começo eu tava assim do lado dela, conversando com ela. Ela disse que um dia ela chorou

porque ele pegou e disse na cara dela dizendo que não era dele, disse que não ia assumir o menino, e ela disse que é dele e ele dizendo que não é dele. Aí teve uma vez que eu conversando com ele, ele disse que ia assumir o menino, mas não ia assumir ela. Eu disse “tá bom, você assumindo o menino tá bom”. Aí ela se virou com os pais dela, pra você assumir o menino. Oxente, pra que existe exame de DNA? Quando ele nascer nós faz o exame de DNA, se for seu o menino, é seu. Se não for, o menino não tem culpa, você deixa pra lá que Deus dá o castigo a ela, mas você nunca tem que culpar a criança, que ela não tem culpa, ela é inocente”. Aí ele pensou, pensou e disse que ia esperar o menino nascer pra fazer o exame de DNA. Mas ela disse que tem fé que esse menino é dele. Igual eu disse a ele, qualquer coisa nós ajuda ela, nunca vai deixar ela de mão. (FLOR DE MANDACARU, 2019)

Reforçando a compreensão de Flor de Mandacaru de que para os meninos as consequências da vida reprodutiva são diferentes, ela diz ao se referir aos meninos de sua convivência:

Lá os meninos não desistem num é por causa também de filho, porque eles daqueles do mundo que num presta, deixa de estudar por causa disso, pra tá com os amiguinhos na esquina, com cigarro na boca ou beber. Só. Deixa de estudar por causa disso. (FLOR DE MANDACARU, 2019)

O abandono escolar também é uma consequência possível da paternidade precoce para jovens meninos que exercem a paternidade no sentido de prover a nova constituição familiar, acessando trabalhos precários que inviabilizam a conciliação com os estudos, passando-se a experienciar uma juventude focada no trabalho, numa relação em que o trabalho não é passível de conciliação com os estudos. Como no caso da trajetória de outro colega de Flor de Mandacaru:

eu tenho um colega, ele tem 17 anos, ele disse que tem três anos que ele desistiu e ontem eu perguntei a ele: - fulano, você se arrependeu de ter desistido? Aí ele disse: - se arrependo, me arrependi. Aí eu disse: porque você não estuda? – É porque eu fiz uma burrada. Aí eu disse: - que burrada é essa? Por um tempo eu estudei, aí engravidei uma menina e eu tenho que trabalhar pra dar de comer à minha filha, eu não posso só estudar e minha filha ficar o quê, como? Eu disse: - Ah, e num tem como você estudar e trabalhar, não? Aí ele disse: - não, num tenho mais, mais vontade de ir pra escola, assim, não foco mais na escola, só agora no trabalho. Pra ele pensa que ir pra estudo não dá futuro, só o trabalho. Eu disse: - você tá errado o que dá mais futuro é o estudo, você estudando você tem uma vida muito boa. Ele disse bem assim que queria dar tudo melhor à filha, mas que tem que trabalhar para poder deixar ela com fome tudo. E eu disse bem assim, você vai conseguir dar exemplo para sua filha, mas você tem que estudar. Você parou de estudar no primeiro, mas tá perto, primeiro ano, você estuda

primeiro, segundo, depois terceiro você se forma. Mas ele pensou, pensou, pensou, aí ele disse: - não, talvez eu vou estudar no ano que vem. Eu converso com ele tudo direito. Ele desabafa e fala e o pior que ele num é daqui não, é do Ceará, ele disse que tá passando uns tempos aqui, conheci ele do nada, aí viremos bons amigos e a gente conversa sobre isso, ele fala o que aprontou na escola, o que ele já fez. Aí ele diz que se arrependeu de parar de estudar, só não volta por conta disso... foi pai novo.

Diante da relevância e complexidade que a temática do exercício sexual e da vida reprodutiva apresenta nas experiências dos jovens estudantes de Ensino Médio, e das situações sociais decorrentes dos diferentes níveis de risco que podem trazer para as juventudes, a estudante Flor de Mandacaru aponta uma importante demanda para a escola, quando afirma que a escola não trabalha e que deveria abordar esse assunto de modo mais sistemático e contínuo, sobre isso ela diz:

Não, pra mim num trabalha não. E pior que na escola às vezes eu vejo um bocado de crianças só, grávida. Menina conhecida, menina que já estudou comigo, colega minha grávida. Mas tem evento, que tem assunto que vem projeto, aí tem. Mas pra trabalhar assim o tema é difícil. (FLOR DE MANDACARU, 2019)

Demanda que corrobora com o que traz Saito e Leal (2000) quando afirmam que “os jovens sempre apontam a escola como fonte de informação sobre sexualidade, valorizando não só esses conhecimentos como o local onde os receberam” (SAITO e LEAL, 2000, p. 45). Sendo assim, cabe à escola criar meios de dialogar com os significados compartilhados pelos jovens sujeitos, que adentram o espaço escolar com as bagagens culturais e sociais dos diversos meios em que participam e constroem suas identidades, como os grupos de amigos e, os meios de comunicação e suas famílias.

3.3 Trabalho

Ao investigar o surgimento da infância e da juventude, Peralva (2007) afirma que “a cristalização social das idades supõe uma progressiva exclusão da criança do mundo do trabalho” (PERALVA, 2007, p.15), mas com a generalização do trabalho assalariado na era industrial e a situação de miséria das famílias populares urbanas as crianças são inseridas no trabalho de modo degradante (recebendo de um terço a

um quarto do salário dos adultos). Nesse contexto, a contribuição do trabalho das crianças se tornou indispensável à essas famílias, e é somente no final do século XIX que se

consolida o processo de escolarização das crianças das classes populares, tornando-as objeto de uma ação socializadora sistemática por parte do Estado. A escolarização avança *contra* o trabalho, contribuindo com sua lógica própria para a modulação social das idades da vida. (PERALVA, 2007, p. 16).

Ao longo do tempo o trabalho foi ganhando novos significados e possibilidades para as crianças e os jovens, sendo o trabalho infantil considerado crime abaixo dos 16 anos e a qualificação para o trabalho um dos pilares do direito à educação conforme estabelecido no Estatuto da Criança e do Adolescente: “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”. (BRASIL, 1990)

Para os jovens colaboradores desta pesquisa o exercício do trabalho aparece como dimensão fundamental da aquisição das responsabilidades, e é para eles inerente à vivência da juventude e aos significados que atribuem ao ser jovem. Esses jovens exercem trabalhos informais no contraturno da escola. Flor de Mandacaru relata ter exercido trabalho doméstico em uma casa de família, mas que diante de conflitos com a dona da casa, trabalha em sua própria residência, com os afazeres domésticos. Em suas palavras:

Trabalho com minha mãe, ajudo minha mãe em casa. Já trabalhei em outros lugares, mas não deu muito certo, não deu certo porque a mulher era muito abusada, também eu sou e saí. Fiquei logo com minha mãe, que a pessoa trabalha para dentro de casa mesmo. (FLOR DE MANDACARU, 2019)

Linda Flor do Sertão trabalha no turno matutino ofertando aula de reforço para crianças do Ensino Fundamental e se reveza no cuidado à loja da avó, trabalho que exerce também a noite na organização do estabelecimento. Para ela, o trabalho é parte constituinte e fundamental da juventude, que compreende enquanto uma etapa de preparação, aprendizado e aperfeiçoamento das responsabilidades que se intensificarão na vida adulta. Nesse sentido afirma que o trabalho tem um lugar de muita importância hoje, mas afirma que no futuro as experiências que têm agora serão ainda mais significativas para o desenvolvimento de sua autonomia e de sua

vida profissional. Para Linda Flor do Sertão, trabalhar é uma experiência inovadora que traz para sua vida descobertas e possibilidade de se adequar às exigências da vida adulta, como reflete no trecho a seguir:

Eu tô também trabalhando, acho que essa parte é a principal, é você deixar de chegar aquele, aquela criancinha e pedir um real a seus pais e você diz assim 'não, agora, agora é bola para frente a gente tem que estudar e a gente tem que trabalhar, e eu como estou agora trabalhando também a gente descobre um novo mundo a gente se visa em outra outros meios assim, dá aula, cuidar de lojas, que eu cuido de lojas para minha vó, é... acho que quando você percebe já é rápido demais, mas eu acho que isso também, a parte do trabalho, sim. Eu achei novo e inovador. Mas eu acredito que isso é meio que pra o agora mas no futuro vai ser bem, bem mais importante porque as pessoas hoje em dia só pensam no hoje mas a gente começar, como eu citei, com esse ar de responsabilidade acho que na juventude é a melhor coisa porque quando você chegar lá na frente você vai ver: - "Nossa, eu não vou começar a trabalhar agora com 20 e poucos anos e eu não sei por onde começar, eu não sei nem acordar cedo" - eu acho que isso, porque quando você começa a pegar aquele, falar que nem a minha vó, aquele pique de tu começar a trabalhar, aquele, aquele pique de acordar cedo. (LINDA FLOR DO SERTÃO, 2019)

Aroeira trabalha a tarde, a noite e aos finais de semana numa lanchonete, e ao falar sobre sua vivência juvenil, afirma que o trabalho e a juventude são indissociáveis, uma vez que compreende que a aquisição de responsabilidade é um dos principais significados sobre ser jovem, e o trabalho por sua vez é um meio para essa aquisição. Em suas palavras, o trabalho

É uma responsabilidade que acima de tudo não mexe com os dois, porque você tá sendo jovem e tá tendo responsabilidade de jovem, algo que você tem que ter antes de entrar na fase adulta. É ter paciência e saber lidar bastante para organizar tudo, tem tempo para tudo, jovem é tempo livre. Ele vai ter tempo de estudar, o tempo de trabalhar, o tempo de se divertir. Então você colocando tudo em ordem é fácil, nada atrapalha. (AROEIRA, 2019)

Diante da intensa presença do trabalho na vivência dos jovens colaboradores, observamos uma situação social característica das vivências juvenis que corresponde uma parcela significativa de brasileiros. Corrochano (2014) traz para o centro do debate o lugar do mundo do trabalho para jovens no Ensino Médio, dada a presença intensa deste na vida dos jovens que carregam perguntas sobre a escolha profissional ou mesmo a necessidade de trabalhar na infância ou na adolescência, marca da profunda desigualdade no Brasil.

Há nesse sentido uma ligação dos padrões de transição escola-trabalho com as transformações sociais e a presença da preparação para o trabalho nas finalidades legais do ensino médio, ou seja, a escola também se constitui enquanto preparatória para o trabalho. Cabe questionar “os sentidos dessa finalidade, ao lado das maneiras para realizá-la” (CORROCHANO, 2014, p. 207), de modo a trazer a dimensão do trabalho como constituinte das experiências juvenis dos estudantes que estão no Ensino Médio.

Assim como no trabalho desenvolvido por Camacho, os jovens colaboradores desta pesquisa pertencem a

segmentos sociais que nem sempre vivenciam as mesmas experiências juvenis daqueles que têm meios econômicos e herança cultural que lhe permitam estudos prolongados, que postergam o ingresso no mundo do trabalho e na construção de uma nova unidade familiar. Os sujeitos deste trabalho são aqueles [...] que assumem, bem cedo, a vida reprodutiva e necessitam ingressar precocemente no mercado de trabalho. (CAMACHO, 2007, p. 135)

O debate suscitado pela autora traz à tona a dimensão das vivências juvenis do trabalho no presente ou enquanto projeto de inserção em um emprego, além das atividades e relações sociais como o trabalho doméstico e o trabalho de cuidadora presentes na vida de muitas jovens de baixa renda, como a exemplo das jovens Flor de Mandacaru e Linda Flor do Sertão.

Na direção dos diferentes sentidos e relações que são estabelecidas com o trabalho, o jovem Moscou vivencia o trabalho não como uma preocupação com sua subsistência, mas pelo viés da profissionalização e da educação como preparo para o mercado de trabalho. E nessa direção, ele dialoga com as reflexões de Leon (2007), quando traz as transformações no mundo do trabalho que progressivamente demandam uma reflexão sobre a situação de vida das pessoas que já são e poderão ser ainda mais afetadas pelo desemprego estrutural oriundo da diminuição dos postos de trabalho. Para o autor,

na prática, as novas tecnologias vêm substituindo os trabalhos manuais. Cresce o número de fábricas automatizadas, com poucos operários, e de empresas virtuais, além dos setores da indústria e da agricultura, que se tornam cada vez mais intensivos em capital e menos em mão-de-obra, e são exemplos desse processo em que surgirão, e desaparecerão, campos profissionais inteiros. Esse processo, cada vez mais, exige dos trabalhadores habilidades e

conhecimentos que, em pouco tempo, se tornarão obsoletos; e das sociedades e de seus governantes, o desenvolvimento de ambiências que possam vir a gerar decisões políticas e jurídicas que busquem equilibrar e superar os impactos negativos desses processos, além de fortalecer as identidades regionais e garantir os direitos básicos das populações. (LEON, 2007, p. 269-270)

Diante desse cenário, Moscou reflete sobre o papel da escola na inserção do jovem no mundo do trabalho diante das transformações mais amplas da sociedade. Em suas palavras:

hoje eu não acredito tanto que o colégio tenha a nos ensinar o que a gente vai precisar nos próximos 10 anos, porque o colégio durante 150 anos tem a mesma forma de ensino, por mais que tenha alterado algumas coisas, mas a forma de ensino sempre foi engessado numa forma só durante 150 anos e durante esse tempo o objetivo final que tinham era formar pessoas para que trabalhassem em fábricas, em indústrias e etc. E hoje o objetivo é muito diferente, hoje como a gente tá no período da tecnologia muito vai se desenvolver tecnologias que vão se colocar no lugar de trabalho dessas pessoas que hoje trabalham na indústria, que hoje trabalham em fábricas e em outros lugares aí que hoje está engessado, que precisa disso e vai precisar de mais profissionais que se assemelhe a necessidade humana. Hoje daqui para frente a gente vai precisar de mais pessoas que possam auxiliar no âmbito mental, no assunto físico também porque como hoje está tendo uma grande escala de pessoas que estão ficando obesas, pessoas que estão adquirindo doenças mentais que nunca antes foram vistas ou que já foram vistas mas antes era em muito menor escala, quase não era percebível, então vai precisar de pessoas que possam atender essas pessoas que estarão doentes. [...] Hoje existem grupos de pessoas que já estão se abrindo para o mundo, elas já estão conseguindo enxergar muito mais além do que foram educadas. Fomos educados, muitas das vezes, que a gente tem que pensar que ali não deve passar daquela linha porque aquela linha perigosa, só que muitas pessoas já começaram a abrir o olho e perceber que se passar além daquela linha elas vão conseguir ver muito mais do que aquele horizonte que elas viram, e que aquelas pessoas que não foram também foram incentivados e pelo medo elas não queriam que aquelas que elas amassem passasse por essa linha. [...] Vai precisar de profissionais que entendam da lei do consumidor e passar para qualquer um; vão precisar de profissionais que entendam da parte financeira e poder passar para os mais jovens; vão precisar de profissionais que possam orientar formas que os mais jovens daqui para frente possam criar seus filhos; possam ensinar uma forma melhor crianças, possam ensinar de forma melhor até aqueles adultos que perderam a oportunidade; então meio que o colégio hoje não atende essa demanda. (MOSCOU, 2019)

Diante de um mesmo significado atribuído ao ser jovem (responsabilidade e trabalho) há uma pluralidade de vivências construídas. A um passo que para Flor de

Mandacaru o trabalho está presente sob a forma de trabalho doméstico, para Linda Flor do Sertão seu trabalho está ligado aos cuidados com a avó, as aulas de reforço (conhecidas na região como “aulas de banca”) e a ajuda no comércio da família. Para Aroeira o trabalho está ligado ao desempenho de sua responsabilidade de ser jovem, ao passo que para Moscou, o trabalho está atrelado a concretização dos objetivos da vida adulta, como a aquisição de bens e patrimônios materiais, bem como a possibilidade de escapar à conjuntura de desemprego e dificuldade de inserção no mercado de trabalho sobretudo pelos jovens que vivem em situação de vulnerabilidade (LEON, 2007). Desse modo, sobre o percurso de profissionalização e sobre seu trabalho com marketing digital, Moscou afirma:

É a questão também de patrimônio porque é uma coisa que cada dia mais a gente vê tá tendo desemprego, então muitas pessoas estão deixando de trabalhar por que acontece que a economia não tá girando muito bem para algumas pessoas para outras pode-se dizer que, que relativamente bem mas a questão é que muita pessoa, muitas pessoas estão se formando e não tá tendo lugar para trabalhar e aí meio que fica num déficit de patrimônio... é... pode ser patrimônio... fica num déficit de realizações, ela não consegue realizar aquilo que ela planejava. Então se eu puder, se hoje eu tenho a ferramenta, tenho a possibilidade de eu fazer isso hoje, que mais na frente eu possa conseguir com mais facilidade, vai me ajudar, do que esperar esse tempo, e esperar esse tempo para poder me fazer mais lá na frente. (MOSCOU, 2019)

Já para o narrador Ipê o exercício do trabalho na juventude está ligado também as preocupações com a subsistência, sendo o ingresso precoce no mercado de trabalho e a paternidade marcas de sua trajetória. Para ele a ideia de que ser jovem é aproveitar, viver uma “curtição” sem preocupações, não corresponde à sua vivência juvenil permeada pelos obstáculos e pelos objetivos de ser o melhor no que faz em todas as esferas da vida: trabalho, relações familiares, produções artísticas de ideia que ele resume em uma analogia com:

ser jovem é como se fosse um jogo só que o jogo vida real a gente tentasse se destacar cada vez mais como se fosse na escola e tirar notas boas, ir para frente sempre querendo ser o melhor em tudo. (IPÊ, 2019).

Nesse sentido, Ipê dialoga com Camacho (2007) ao refletir que a noção de moratória social implícita em muitas noções de juventude não se concretiza para os jovens das classes populares. A autora chama atenção para o fato de que olhar para

os jovens do ponto de vista do mundo adulto traz o risco de enviesamento, contudo salienta também que olhar os jovens

a partir de uma noção hegemônica que compreenda juventude como um período de vida contemplado com a permissividade, a liberdade e a restrita responsabilidade estudantil, e distante de outras responsabilidades, como as do trabalho e a da subsistência, pode implicar outro risco, porque não incorpora as diversidades sociais. (CAMACHO, 2007, p. 135)

Para o jovem Ipê, o trabalho faz parte da juventude e é possível conciliar com o lazer, o tempo com a família e suas produções artísticas, conforme traz no excerto a seguir:

entro sete, pego duas horas de descanso e volto e saio acho quase seis horas da noite, mas eu tiro tempo que eu tiro livre pra aproveitar. Eu tenho que estudar também, né, mas aí eu, tem vez que eu tiro a madrugada pra estudar e deixo a parte que eu tenho de descanso, lazer, pra curtir com a minha família, mas eu acho que pouca, tira pouco o tempo disso. (NARRADOR IPÊ, 2019)

Contudo, apesar disso, e de compreender a escola como uma oportunidade de ascensão social e os estudos são um meio que possibilita ter “alguma coisa na vida” e “uma vida melhor”, o jovem Ipê também estabelece uma reflexão na qual afirma observar a escolaridade das pessoas cair muito, uma vez que para quem concilia trabalho e estudo se torna “mais complicado”, mas ao mesmo tempo atribui a ação individual dos próprios jovens, a responsabilidade em focar e prosseguir com os estudos, em suas palavras:

nem sempre tem muitas oportunidades. Hoje em dia a juventude do jeito que tá, anda, é, você ver que cai muito a escolaridade do povo, e para quem estuda, trabalha e tal, fica meio complicado. Mas quem quer, quem quer mesmo alguma coisa na vida não vai deixar de estudar, vai deixar de focar no estudo para ter uma vida melhor para ficar se matando. Então acho que a gente tem que associar cada uma, cada uma coisa e não deixar de fazer, então eu vejo mais ou menos isso a gente tem que saber associar as coisas. (IPÊ, 2019)

Esse pensamento que traz unicamente para o âmbito individual a responsabilidade sobre situações de renda e escolaridade, por exemplo, dialoga com o que Andrade e Neto (2007) refletem sobre a autorresponsabilização dos indivíduos sobre os “fracassos”, denotando uma interiorização da ideologia do fracasso individual. Desse modo, Leon (2007), Weller (2014) e Corrochano (2014) salientam os contornos instáveis, desiguais e confusos do mundo do trabalho.

Weller (2014), aponta a necessidade de instâncias mediadoras entre o Ensino Médio e o mundo do trabalho e Corrochano (2014) perscruta as características da relação dos jovens com a escola e o trabalho, apontando para a consideração dos sentidos que os jovens atribuem ao trabalho como modo de aproximação com suas realidades. Nos relatos trazidos por Corrochano (2014) há uma percepção crítica dos jovens acerca de suas condições de trabalho ou dificuldades em obtê-lo, e para a autora há ainda a necessidade de se concretizar para os jovens trabalhos decentes, uma vez que muitos encontram-se em situação de trabalho informal, mal remunerado e intermitentes, condição que afeta historicamente sobretudo os jovens que vivem em situação de vulnerabilidade que experienciam as maiores dificuldades de inserção nas atividades econômicas (LEON, 2007).

Diante do discutido, reflito que os estudantes que chegam às escolas públicas de nível médio são oriundos da classe trabalhadora e a temática do trabalho atravessa a escola, que deve assumir um papel atuante na construção de projetos profissionais, como modo de refletir os próprios sentidos da experiência escolar diante da demanda de profissionalização e preparo para o mundo do trabalho que caracterizam o Ensino Médio. Corrochano (2014) ressalta ainda a importância do estabelecimento de “um diálogo em torno das experiências e dos sentidos do trabalho entre os jovens e das possibilidades de construção de novas e diferenciadas pontes entre o mundo do trabalho e a escola média” (CORROCHANO, 2014, p. 207). Sendo assim, ao investigar o lugar do trabalho na vida de jovens do Ensino Médio, é preciso questionar o que para eles significa trabalhar e os diferentes sentidos derivados dos contextos e situações sociais que os envolvem.

3.4 “Ser jovem é ser estudante”: a juventude como etapa privilegiada de aprendizado

Refletir sobre as Juventudes tomando como ponto de partida as narrativas de estudantes do Ensino Médio traz à tona aspectos plurais e diversos das experiências dos jovens, que não se separam das situações sociais e identidades culturais que lhe atravessam quando chegam até a escola. Até aqui, os jovens colaboradores da pesquisa expressaram por meio das narrativas da experiência esses múltiplos

aspectos, que mesmo no interior de uma mesma escola e compartilhando das vivências de um mesmo território, são particulares e distintos diante das situações sociais como, por exemplo, as de raça, classe e gênero.

Nesse sentido, observamos a construção de significados sobre ser jovem a partir de alguns eixos norteadores: juventude enquanto uma etapa privilegiada de aprendizado, de transição para a vida adulta, de despedida da infância, e fortemente tomada como um processo de aquisição e exercício de responsabilidade, que significa responder a questões e expectativas específicas sobre a juventude, sobretudo no tocante ao exercício da sexualidade e ao trabalho, seja por meio de projetos que levam em conta a profissionalização e a inserção futura no mercado de trabalho, ou no tocante ao exercício laboral conciliado com os estudos.

Totalmente ligado aos significados sobre ser jovem que os colaboradores da pesquisa trouxeram, está o ser estudante, como face indissociável da experiência juvenil. Sendo assim, este capítulo do trabalho está diretamente ligado à discussão do objetivo específico de compreender a relação estabelecida entre ser jovem e ser estudante nas experiências narradas.

Esse objetivo nos conecta a um pressuposto fundamental que toma como basilar a compreensão do jovem estudante enquanto sujeito que experiencia no Ensino Médio

uma fase de ruptura e de reconstrução. Os jovens não estão apenas aprendendo Matemática, Geografia, Física, entre outras disciplinas. Não é apenas um saber externo, objetivo, sistemático que importa nesse momento. É também um período de múltiplos questionamentos, de constituição de um saber sobre si, de busca de sentidos, de construção de identidade geracional, sexual, de gênero, étnico-racial, dentre outras (WELLER, 2014, p. 149).

Nesse sentido, o objetivo de compreender a relação entre ser jovem e ser estudante, e o resultado que os jovens nos comunicam de que “ser jovem é ser estudante” nos direciona à busca de estabelecer um diálogo entre esse jovem sujeito estudante do Ensino Médio que traz consigo desejos, interpretações de mundo e vivências de situações sociais que não se dissociam do estudante, e o modo como eles têm demandado esse reconhecimento na escola e, como trarei no próximo capítulo, da disciplina Sociologia.

Cabe salientar que ao estabelecerem essa indissociabilidade entre o “ser jovem” e o “ser estudante”, para além de demarcar um lugar estabelecido na modernidade no qual a escolarização indica a diferenciação entre os adultos e os seres em formação (PERALVA, 2007), os jovens colaboradores desta pesquisa se remetem a uma concepção mais abrangente que extrapola a institucionalização da juventude no espaço escolar. Como se verá mais adiante, o “ser estudante” está mais amplamente ligado a uma postura de aprendizado diante de todas as esferas da vida. Aspectos interpessoais, de convivência na sociedade, no trabalho e nas relações familiares, o que corresponde diretamente ao que conferem à juventude: uma etapa privilegiada de aprendizado.

As narrativas juvenis que são a base de onde parte e sobre a qual esse trabalho foi construído, trazem a noção de transitoriedade imbricada no Ensino Médio, que pode servir inclusive como parâmetro para pensar algumas das demandas trazidas pelos próprios jovens que também incorporam muitas dessas expectativas, e a realização enquanto estudante, a adequação à escola aparece como uma das principais, como afirma Flor de Mandacaru que significa a escola em termos da instabilidade que vivencia nesse percurso, ora adequando-se mais às exigências escolares, ora menos, como afirma a seguir:

Assim, eu vou, eu vou indo bem, aí tem certo momento que, não sei, estrago ou senão faço uma burrada, alguma coisa. Eu já me culpei muitas vezes, assim, por causa quando eu vou dando certo sempre tem alguma coisa pra estragar. Mas eu já pensei até em desistir, mas num desisto não, a pessoa tem que lutar, seguir em frente, senão nunca vai pra frente. (FLOR DE MANDACARU, 2019)

Um dos motivos apontados por Flor de Mandacaru para essa vivência instável está em conflitos interpessoais com colegas na escola,

A menina que era amiga minha aí, com fuxico, aí afastou eu e outra menina dela... Aí por conta disso ela brigou com a menina e quem pagou o pato foi eu e outra. Aí tudo jogando indireta, eu ficava na minha, aí tinha vez que eu irritava e falava as coisas. Aí quando, quando esse ano ela passou pra de manhã e eu fiquei a tarde, essa menina ainda ficou implicando comigo. Aí eu já falei, eu já falei até com a coordenadora e expliquei tudo a ela, conversei com ela pra não acontecer nada de mal com a menina. Aí conversei tudo sobre isso aí [?] parece que chamou ela, quando chamou ela veio tirar satisfação de novo, aí eu virei pra ela “tenho nada a ver com sua vida

não, só quero que você me deixa em paz. Vocês não quiserem ser minha amiga, não seja. também não vou implorar, também não vou morrer. Aí até hoje ela implica, implica comigo, mas entra num ouvido e sai no outro. Mas tem vez que eu tô estressada ela implica comigo aí [?]. Aí é assim, a vida segue. (FLOR DE MANDACARU, 2019)

Nesse relato, Flor de mandacaru demanda da escola uma mediação do conflito vivido e pelo que narra, apesar de ter recorrido à escola, a situação não foi resolvida, nem mediada de modo a considerar as partes, e esses conflitos acabam por ser naturalizados ou ficam sob a responsabilidade do estudante em resolver. Para Flor de Mandacaru, ser jovem e ser estudante, vivenciar a escola é de fundamental importância e protetivo de situações de risco, como afirma na narrativa:

jovens adolescentes têm que entender que o estudo hoje é tudo. A pessoa com estudo nunca vai para frente, para trabalhar até uma roça você tem que ter estudo, numa roça. Antigamente quem não estudava ia pra roça, mas hoje na roça a pessoa tem que ter estudo. E outros o futuro que não estuda, é roubar e roubar até que vai preso ou morrer. Aí também já tive um amigo que ele disse que fumava droga onde ele morava. Ele disse que graças a Deus já parou, e a mãe dele deixava era preso, se ele ainda tivesse lá ele já tava morto ou preso, se ele não tivesse ido embora ou parar de cometer isso, ele disse que já usou droga e que já roubou. Eu perguntei a ele: - e você já se arrependeu? Ele: - já se arrependi. - Então você já se arrependeu, você saiu dessa vida agora siga sua vida, vá cuidar da sua filha, ou se arrumar com uma pessoa que te ame, e tudo... Aí ele disse: - é, vou fazer isso. Aí ele disse que é doido pra mandar dele para a mãe dela, mas tem vez que ele fala que vai mandar, mas tem vez que ele não tem coragem de mandar que a filha mora aqui, não mora com ele, mora com a mãe dele porque ele trabalha em regiões aí vendendo coisa, aí ele disse que vai mandar a menina *puntá* a mãe. Aí eu disse: - num mande não, a bichinha não. - Não, eu vou ver se eu vou mandar ou não [?]. Porque não é justo com a menina, a menina também é novinha. Ele disse que ela engravidou com 15 anos - ave maria! Duas crianças tendo outras! - Pior que foi.

Nessa mesma direção, Cidreira afirma que para ela a escola além de protetiva é o lugar onde ela vivencia as melhores coisas da juventude. A relação com os amigos e professores, com quem compartilha suas vivências e dificuldades, um espaço que ela afirma não ter encontrado na escola anterior, sobretudo ao se referir à figura de uma professora em especial, com quem afirma compartilhar seus sentimentos, em suas palavras:

a escola oferece tudo... tem que estudar, fazer faculdade não ter, não pensar em ter filho agora, ter um bom emprego, dá um exemplo de vida para os pais. Na escola eu faço mais do que do que fora. Fora eu só faço jogar bola, essas coisas assim, assistir. Na escola eu faço tudo, atento os professor e tudo mais (risos). Até ficam reclamando aí

nos corredores que eu sou assim, eu até passei por um problema que eu não queria nem passar mais [...] Também lá na outra escola não tinha ninguém para conversar eu cheguei aqui a gente foi começando... começando a conversar aí se entendemos muito bem, aí começamos nossa amizade, aí é tudo que eu conto a ela, só confio nela. (CIDREIRA, 2019)

Essa perspectiva da escola enquanto um lugar onde os jovens vivenciam relações profundas de confiança, troca e compartilhamento das vivências e onde buscam amparo para os conflitos e aflições que experienciam, se mostrou também nos dias em que estive na escola, quando ficava na biblioteca esperando ou abordando os estudantes para as entrevistas. Em pelo menos três ocasiões fui procurada por estudantes desejosos de compartilhar problemas pessoais, bem como por professores que diante de uma alta demanda de estudantes em processo de automutilação e de sofrimento psíquico, os procuravam e eles ficavam sem saber como lidar com a situação. Ou seja, é na escola que os jovens/estudantes se expressam, buscam refletir suas identidades e suas vivências mais amplas, numa demanda latente por reconhecimento e por serem compreendidos em sua complexidade e inteireza.

Aroeira, uma jovem que pouco falou nas situações de entrevista, durante muitas conversas informais relatou a importância da escola em sua construção subjetiva, sobretudo no tocante às relações de suporte e amizade que estabeleceu na escola quando enfrentou desafios ligados à sua orientação sexual. Para ela,

O papel de estudante é o que vai abrir porta da minha fase adulta. Então se eu não ser estudante e não ser jovem, não vai ter fase adulta. Desandei um pouco, mas eu estou voltando com tudo. O ano passado foi um ano, digamos, muito ruim e isso me atrapalhou bastante. Fiquei de recuperação, mas agora estou bem melhor, minhas notas são ótimas, estou com uma relação bem íntima, digamos. (AROEIRA, 2019)

Também para o colaborador Ipê a relação entre ser jovem e ser estudante é indissociável, sendo sua noção sobre ser estudante expandida para além da escola, numa perspectiva na qual “a vida é a escola” (Ipê, 2019), sendo a escola também um lugar para socializar com os amigos, sobretudo para os estudantes do turno noturno que para ele vêm na escola também uma possibilidade de entretenimento e de sair um pouco das responsabilidades do trabalho e da vida, em suas palavras:

Se você é jovem, você é estudante, ninguém deixa de estudar. A vida é a escola, então você sempre tá estudando, pra tudo o que você faz, tá entendendo? Se você não estudar para o que você for fazer, você vacila e perde o que você tem que fazer, que, não só o estudo da escola, mas o estudo fora da escola e tal. Então você tem que estar sempre estudando. Vem problemas e tal, mas tem que estar sempre estudando, estudo é tudo.

Eu não vou dizer que eu sou um aluno nota 10 e tal mas eu sou um aluno que tenta se destacar, em formas, assim, em matérias. Tem matérias que eu sou melhor, tem matérias que eu sou pior, isso é normal, mas eu tento sempre aprender mais. O povo me vê e diz: “Ipê é estudioso”, mas nem tanto. Eu sou jovem eu às vezes eu tô na escola, mas eu tô curtindo ali. A escola e também um ponto de fugir do cotidiano lá fora para quem estuda à noite é como fosse um fugir um pouco, espairecer a mente. Então acho que eu me vejo um aluno normal igual todos os alunos. (IPÊ, 2019)

Para Ipê, assim como trazido por Flor de Mandacaru, as maiores dificuldades na vida de jovem estudante estão ligadas a conflitos interpessoais vivenciados na escola, em suas palavras:

Dificuldade sempre tem, não deixa de ter dificuldade independente de qualquer questão é... sempre tem as dificuldades às vezes, assim, agora não, nem tanto, mas quando você é mais novo tem muita gente que sofre um preconceito ali na escola e tal, mas eu já eu já sofri preconceito na escola, mas hoje nem tanto. Hoje eu sou um cara bem, bem conceituado na escola, vamos dizer assim. Eu vejo ela como positividade pra mim, é sempre positivo ir para escola. (IPÊ, 2019)

A narrativa da existência de conflitos interpessoais como parte das experiências estudantis, leva a indagar de que modo a escola tem lidado com esses conflitos, e ainda o que esses conflitos podem expressar sobre a situação social dos jovens, em como os jovens estão pensando a si mesmos e a outros jovens, questões que se colocadas em pauta, podem possibilitar a construção de caminhos para a mediação desses conflitos, tornados fonte de entendimento e compreensão das juventudes. Pois, apesar de perpassarem as vivências de muitos estudantes, os conflitos interpessoais narrados pelos colaboradores desta pesquisa parecem estar delegados à resolução no âmbito individual, sem que a escola os compreenda enquanto parte da vivência escolar. Como afirma Ipê diante do preconceito que afirmou vivenciar e lidou de modo a naturalizar sua existência, como se não fosse nada, apesar dos incômodos passageiros que por sua própria ação podem se dissuadir:

Sempre tem aqueles alunos que se acha mais que você dentro da sala. É... Você não tem uma condição bacana e tal, tem uns alunos que gosta de tirar ideia, ousadia assim com você. É... também o fato de eu usar óculos também, não ter a vista 100%, já, já disse, me chamaram de quatro olho, cego. Só que a gente tenta levar na amizade, assim, mas por dentro a pessoa ver que não é a mesma coisa que você tá sorrindo ali com eles e tal, mas acho que isso aí sempre acontece mas a gente tem que levar como obstáculo passar por cima disso como se fosse nada não levar isso na cabeça acho que é isso. (IPÊ, 2019)

Linda Flor do Sertão também relata uma vivência muito positiva com a escola, sua vida de estudante para ela é fundamental para construir uma perspectiva de futuro, de profissionalização por meio do acesso à universidade, e reflete ainda sobre os jovens que não são estudantes, mas apesar de compreender que existem juventudes nas quais a dimensão da escola não está presente, incluindo exemplos de sua trajetória familiar, essas questões são interpretadas por Linda Flor do Sertão como concernentes ao âmbito da escolha individual, sem consideração das situações sociais desiguais que perpassam as diversas experiências juvenis, e das violências que delas decorrem. Para ela:

tenho parente em tudo quanto é lugar do Brasil, até fora, na Argentina e nenhum deles concluíram o ensino médio, só eu e minha irmã, em toda geração... só eu e minha irmã... meus primos, nenhum. Minha prima tem 14 anos e desistiu de estudar porque teve filho... Meu primo, ele é homossexual, desistiu de estudar porque tava sofrendo *bullying* na escola. Então a minha relação com a escola, eu digo que... eu vou ser, eu e minha irmã somos pessoas que vamos ser espelhos daqui pra frente... porque vão ver futuramente, as pessoas novas da família, vão ver o exemplo do que tiveram, dos que não estudaram e os do que estudaram... E vão pensar assim: - “de qual lado eu quero ficar?... eu quero ser jovem e estudar ou eu quero ser jovem e não ligar para os estudos, não me sentir responsável? Ou então abandonar por críticas que eu sei que se eu tomar uma decisão eu posso não sofrer mais isso?”. Porque até o momento que você recebe as críticas, você sofre. Aí até o momento em que você diz “olha, eu não aceito isso”, acabou. Sabe? Isso vai de cada um. E acredito que minha relação com a escola é a relação mais apaixonante e é uma pena que eu estou saindo da escola agora para a faculdade... Eu acredito que isso, sabe... Sabe aquele jovem apaixonado? É como eu tô hoje com a escola.

Dependendo da localidade muitas pessoas conseguem apenas ser jovens, jovens mães de família, jovens pais de família, jovens que trabalham, mas que não estudam, que abandonam tudo por querer ser adulto antes da hora ou por simplesmente não se interessar, eu acho que no mundo de hoje, no, na, no século que a gente vive hoje, não se deveria mais existir isso, esse negócio de parar de estudar, ou, se existe, voltar a estudar novamente, porque você ser jovem é algo muito bom... muitas pessoas dizem: “ah, como eu queria ter a

minha juventude novamente”, a própria ciência hoje busca o ar da juventude, querendo, é, voltar o tempo. E você ser jovem é muito bom, mas você ser um jovem que estuda é melhor ainda, porque o estudo de hoje é o que mais importa. Se você não tiver o ensino médio completo, você não consegue nem ser gari... hoje em dia, se você não tiver o ensino médio completo você não consegue nem ser um atendedor, nem uma pessoa que bota as compras na sacolinha hoje em dia no mercado. Você não consegue, e hoje dia o que mais você vê em cidades pequenas são jovens que simplesmente abandonaram os estudos e que acham que a vida é ótima e que vai crescer futuramente assim, que, na verdade, não vai. Que eu acredito que você ser jovem e estuda, eu acredito, em mim, eu sendo uma pessoa jovem, jovem, bastante jovem e estudante, eu acho que isso vai dizer o que eu vou ser amanhã. E não basta você ser jovem e vim para escola, porque você vem para escola não é sinal de que você vai estudar, você vem para escola, você ter um interesse, você ter um intuito, sabe, um objetivo, uma meta a alcançar, porque jovem é aquela pessoa sonhador, mas existem jovens sonhadores e jovens “pé no chão” e você ser jovem sonhador e “pé no chão” é muito bom. Eu acredito que isso. (LINDA FLOR DO SERTÃO, 2019)

A respeito da não linearidade que permeia o percurso escolar de muitos jovens, Weller (2014) contribui ao abordar as dificuldades que os jovens encontram em exercitar a projeção em uma situação futura, assim como em visualizar possibilidades concretas de viabilização da profissão idealizada, pois nem sempre eles acessam experiências de possibilidades que possam concretizar-se. Traz também a importância das questões com as quais os jovens se deparam na construção de suas identidades, muitas vezes permeadas por situações de impostas pelo meio social que limitam a construção dos projetos de vida. Além disso, as dificuldades oriundas de problemas estruturais e de ordem econômica estão fortemente presentes na trajetória de muitos jovens, e impossibilitam a realização de algumas expectativas ligadas à vida adulta, como, por exemplo, o acesso ao ensino superior ou a um emprego que garanta autonomia financeira.

Moscou, assim como Ipê, também narra uma concepção de jovem estudante para além da escola, uma vez que busca construir conhecimentos a partir do acesso que tem à informação, ficando sua vivência como estudante expandida aos outros espaços em que busca aprender. Para ele a escola tem então sua importância ligada diretamente ao aspecto da socialização, das relações interpessoais e com aquisição de disciplina, em suas palavras:

Estudante hoje eu não colocaria na opção “Colégio”, eu colocaria estudante como um autodidata [...] porque a maioria das informações

que hoje a gente precisa tá na internet, só que a internet tá muito poluída com muita outra coisa e com a desorganização da informação. Então meio que essa informação não é tão acessível, por isso que a gente escolheu colocar estudante, porque estudante se a gente for definir, de certa forma, na minha opinião, é aquela pessoa que tem curiosidade de saber algo mais, aquela pessoa que tem a curiosidade de pesquisar sobre algo para buscar entender e aprender. Então se essa pessoa, no caso a autodidata, ela busca aprender sobre um conhecimento que ela não sabe, mas que possa ajudar ela mais na frente e ajudar outras pessoas depois, ela tá sendo um estudante porque ela tá pesquisando aprendendo e depois repassando, que também é uma outra forma de aprender.

Assim, hoje eu vejo a escola não em si como uma forma de ensino. Tem a parte do ensino, mas hoje eu vejo a escola como uma forma de se entender com as pessoas ali, estar em um meio de convívio em sociedade, ver que outras pessoas também estão buscando outros objetivos, mas que no final possam se ajudar ver que ali é um grupo que se junta para beneficiar a sociedade não só na questão do ensino que elas estão obtendo no colégio mas, por exemplo, uma pessoa que é tímida se ela começa a ir para um Colégio em que as pessoas que estão ali naquela sala, ao grupo que ela está, começa a incentivar ela a ser mais um pouco extrovertida porque ela precisa... por que algumas pessoas podem ser introvertida, mas é o jeito delas, elas pelo menos conseguem se comunicar, mas existem pessoas que são totalmente introvertidas e que precisavam ser um pouco mais extrovertidas mas que não consegue, é... desenvolver essa, essa habilidade, vamos se dizer assim. E se ela tá num grupo que essas pessoas começam a incentivar ela ou tem a habilidade que ela deseja alcançar ela vai conseguir mais facilmente.

Então hoje eu vejo o colégio como um lugar de se envolver como sociedade, se envolver como um ser social e não em si como Centro de Ensino.

O papel principal da escola na minha vida eu posso dizer que é adquirir a disciplina, porque é uma coisa que eu não tenho tanta, mas que por eu ter que estudar, passar por um teste para ver se eu compreendi aquele conteúdo, depois passar por uma prova para colocar aquele assunto em prática, todo esse processo que eu tenho que ter responsabilidade para completar é um ato de disciplina que só o Colégio de certa forma me traz, porque em casa a gente tem forma de disciplina que pode nos ajudar, mas que de certa forma não é tão rígida e... e de fácil acesso vamos se dizer assim, que possa nos ajudar a obter essa disciplina, por quê, por exemplo, em casa um pai pode criar o filho dizendo que deve ajudar a mãe e o pai ou outros de casa, por exemplo a lavar um prato. Ali é uma disciplina que pode-se criar, mas ali é uma disciplina que se em algum momento filho ou a filha não quiser ela vai parar de fazer. Então não é, é... não é uma coisa tão fechada que ajuda de certa forma ali a fazer. Já no colégio não, no Colégio você tem que fazer aquilo porque senão você vai ter que fazer todo o processo de novo, vai ter que estudar as mesmas coisas, passar a fazer as mesmas atividades, é como se fosse uma forma de castigo por não conseguir contemplar, não consegui manter constante aquela disciplina. Então acredito que esse é o papel mais importante no momento que a escola tem.

Frente aos significados construídos sobre ser jovem e ser estudante, a vivência escolar não se aparta das vivências juvenis. Deste modo, os sentidos atribuídos a ser jovem e ser estudante, bem como os fatores inter-relacionados a estes significados, conduz ao que afirma Carrano (*et al*, 2013, p. 49)

Muitos jovens, quando falam de suas escolas, elaboram críticas. Quando os escutamos, podemos perceber que estes possuem experiências significativas e olhares aguçados que, se compreendidos, apontam caminhos para a superação de muitos dos problemas das escolas públicas. (CARRANO, *et al*, 2013, p. 49).

A investigação a respeito dos significados que os jovens atribuem à própria escola, além de apontarem caminhos para a superação dos problemas das escolas públicas, é uma ponte para aproximação e diálogo com as juventudes concretas que adentram o espaço escolar, o que possibilita uma maior participação e reconhecimento de si no espaço escolar, pois como nos afirma Carrano (*et al*, 2013, p. 50),

é fundamental considerar que os jovens produzem uma maneira própria de ver e valorizar a escola a partir de seus pertencimentos aos diferentes contextos sociais. A adesão à escola ou mesmo a “motivação” para os estudos dependem muito das experiências individuais, dos interesses e das identidades que se constroem a partir da realidade vivida e das interações com outras pessoas e instituições, entre elas a própria escola. (CARRANO, *et al*, 2013, p. 50).

No sentido dessa complexidade de demandas e relações que os jovens estabelecem com a escola, Dayrell (2007) chama atenção para uma das implicações de uma noção de juventude ancorada na ideia de transitoriedade na qual não haja reconhecimento de outras dimensões da existência dos jovens, numa negação da importância da Juventude em si mesma, num quadro no qual “tende-se a negar o presente vivido do jovem como espaço válido de formação, assim como as questões existenciais que eles expõem, bem mais ampla do que apenas o futuro” (DAYRELL, 2007, p. 156).

Ou seja, apesar da noção de transição perpassar o Ensino Médio, quando sobreposta à noção de jovem enquanto sujeito integral e a juventude enquanto

etapa importante em si mesma, os jovens podem não encontrar na escola ressonância para os dilemas e questões existenciais que lhes acometem. No escopo dessas complexidades urge a necessidade de enxergar os jovens enquanto sujeitos com desejos, trajetórias de vida e sonhos, e aos profissionais da educação cabe perceber sua contribuição e importância na construção de projetos de vida para os jovens.

Esse processo de pesquisa e as narrativas dos colaboradores trazem a necessidade de pensar as questões existenciais dos jovens como parte de sua formação, e como fundamental para considerar a juventude não apenas em seu aspecto de transição, mas como uma etapa importante no presente, repensando a organização do Ensino Médio e refletindo formas de articulá-lo às biografias e demandas sociais dos sujeitos que são seu público. Nesse sentido Dayrell (2007) propõe pensar a importância da juventude em si mesma, a partir do meio social concreto no qual são construídos os diversos modos de ser jovem, para assim construir uma escola que reconheça os jovens em sua inteireza e possa abrir espaço para as múltiplas existências que carregam consigo e demandam um lugar na escola, que demandam e muitas vezes constroem nas relações cotidianas com os amigos e professores, mas que nem sempre encontram esse espaço.

Corroborando com o que propõe Dayrell (2007), Carrano (*et al*, 2013), Weller (2014) e Corrochano (2014) e Arroyo (2014), reforço a proposição de que o conhecimento de si, da história das representações sociais e das situações sociais que permeiam a vida desses jovens, e o próprio Ensino Médio sejam componentes do currículo, para que se possa superar “a visão propedêutica transitória da docência e do próprio tempo humano da juventude” (ARROYO, 2014, p. 70), pois esta noção provoca distanciamentos e uma falta de espaço na escola para a vivência da riqueza de compreensões e reflexões que surgem dos dilemas, conflitos e dimensões das vivências juvenis, sendo possível por este meio a superação de uma situação de “identidades desfocadas de mestres e alunos” na qual os professores são vistos como um profissional que prepara para outra etapa e aqueles como sendo preparados para o nível escolar do Ensino Superior, quando apenas 15% chegam a esse nível. Visão esta que não é capaz de dar conta da riqueza de situações e

afetos que são compartilhados entre professores e alunos, como bem nos trouxe a estudante Cidreira.

A respeito do distanciamento que o currículo orientado por uma visão propedêutica do docente (ARROYO, 2014), Carrano (2008) salienta ainda a possível “situação de incomunicabilidade entre os sujeitos escolares” (CARRANO, 2008, p. 182), na qual docentes rotulam os jovens alunos como indisciplinados, desinteressados e estudantes, por sua vez, relatam as aulas como chatas, sem sentido e caracterizada por muitas ausências, fruto do processo precário no qual se deu a massificação da escolarização, ao mesmo tempo em que a escola “deixou de representar garantia de inserção social e profissional” (CARRANO, 2008, p. 182).

Para Carrano (2008), o aspecto da incomunicabilidade que pode ocorrer entre professores e estudantes, “reside numa ignorância relativa da instituição escolar e de seus profissionais sobre os espaços culturais e simbólicos nos quais os jovens se encontram imersos” (CARRANO, 2008, p. 182). Portanto, é a partir do esforço de compreensão dos sentidos de ser jovem que se faz possível estreitar a relação dos jovens com a escola, que no caso dos estudantes colaboradores desta pesquisa, reconhecem a importância e o significado deste espaço em suas vivências juvenis.

Compreendo também que é a partir do conhecimento dos modos de ser jovem e da articulação dessas construções que podemos compreender a relação dos jovens com a escola e com a disciplina Sociologia, pois conforme afirma Carrano (2008), “torna-se cada vez mais improvável que consigamos compreender os processos sociais educativos escolares se não nos apropriarmos dos processos mais amplos de socialização (CARRANO, 2008, p. 193), processos esses que os jovens relataram com clareza nas narrativas que constituem este trabalho.

A vivência estudantil e a Juventude aparecem, assim, totalmente implicados, apesar de nem sempre serem considerados em consonância quando o jovem que chega à escola é reduzido à noção de aluno com determinadas competências a desenvolver, aprendizados a adquirir e normas a seguir. A pluralidade de modos de ser jovem, as representações sociais mais amplas - que consideram a Juventude em sua

transitoriedade e a partir de diversas expectativas que também são interiorizadas pelos próprios jovens - traz para os profissionais da educação, pesquisadores e sociedade muitos desafios. Entre eles, o de se tomar a relação de conflitos e possibilidades entre os jovens e a escola como ponto de partida para a construção de um projeto de educação inclusivo, público e de qualidade.

Desse modo, as narrativas dos jovens traz a potencialidade de refletir de que modo a escola, as reformas educacionais, a legislação vigente sobre o Ensino Médio e o Ensino de Sociologia têm considerado os anseios, as necessidades, as expectativas e as situações sociais dos jovens estudantes que trazem consigo todas essas relações e vivências fora da escola e também nas relações interpessoais que nela estabelecem. A partir desses relatos, é possível questionar: como esses jovens estão sendo considerados no ensino médio? E no ensino de Sociologia? Estão sendo considerado enquanto sujeitos que em sua inteireza e diversidade de experiências chegam à escola, ou reduzidos às expectativas de serem alunos ou estudantes que correspondam a demandas estabelecidas historicamente para o Ensino Médio?

Esta discussão extrapola os objetivos desta pesquisa, mas se apresenta como uma possibilidade de aprofundamentos futuros e novas análises sobre o rico material narrativo que os jovens compartilharam. Além disso, ao narrarem sobre como é para eles ser jovem e ser estudante, os jovens teceram muitas reflexões sobre a escola, sobre a instituição escolar, como a interpretam, e sobre o lugar privilegiado que a escola tem em suas vivências enquanto lugar de socialização, de aprendizado, de preparo e etapa fundamental para concretização de expectativas de profissionalização e aquisições relacionadas à vida adulta.

Como lembra Oliveira (2019), é apenas ao longo do século XX e XXI que o Ensino Médio passa a ser pautado na educação brasileira. Historicamente, a educação voltada à classe pobre e trabalhadora se restringia ao ler e escrever e nesse contexto o Ensino Médio foi secundarizado e passou por diversas transformações no modo de ser compreendido e organizado através de diversas reformas que a partir

das demandas das mudanças sociais e econômicas foram moldando os objetivos e as finalidades desta etapa de ensino (OLIVEIRA, 2019).

Desse modo, é a partir do processo de implantação de novas tecnologias no país que surge a necessidade de formar pessoas para operacionalizar essas inovações. É nesse contexto que surge o ensino secundário, que futuramente veio a se chamar de Ensino Médio, e sua obrigatoriedade foi colocada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB de número 5692/71 (BRASIL, 1971), com a dimensão da formação técnica profissionalizante. A partir da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, o Ensino Médio

constitui-se como possibilidade de garantir aos estudantes do país, em meio à conjuntura nacional e internacional, a ascensão a mão de obra qualificada e à cidadania política, pois seria possível a difusão de um conjunto de valores e saberes universais. (OLIVEIRA, 2019, p. 69).

E nesse processo de conferir ao Ensino Médio um processo de formação cidadã, as desigualdades sociais, as discriminações da educação formal que favorecem estudantes de origem social abastadas, permeiam os sistemas educativos e mecanismos de seleção (KRAWCZIK, 2014, *apud* OLIVEIRA, 2019). Diante desse contexto diversas correntes interpretam e analisam a educação escolar, havendo uma divisão geral entre tais teorias: as não-críticas e as crítico-reprodutivistas. A primeira é formada por teorias que concebem a educação como separada da estrutura social e com o poder de determinar as relações sociais. O segundo grupo tem em comum o fato de colocar em relevo os determinantes sociais da educação, nas palavras de Bourdieu (2011) “parece, com efeito, que a explicação sociológica pode esclarecer completamente as diferenças de êxito que se atribuem, mais frequentemente, às diferenças de dons” (BOURDIEU, 2011, p. 41).

As teorias crítico-reprodutivistas, consideram a educação como um instrumento de discriminação e fator de marginalização social, pois reproduzem os valores desiguais da sociedade. Bourdieu, um representante da corrente crítico- reprodutivista afirma que:

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes e

conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural (BOURDIEU, 2011).

Bourdieu (2011) afirma que o sentido prático de nossas ações, aquelas que executamos quase automaticamente são as disposições que incorporamos no processo de socialização. O autor diz que

Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob os dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito” (BOURDIEU, 2011, p. 41-42).

O indivíduo adquire diferente capital cultural conforme se insere em diferentes grupos. O capital social, cultural, escolar e econômico, ou seja, a posição ocupada na sociedade é fundamental para entender as relações que naturalizam os valores socialmente construídos. Assim como em toda esfera da vida social a escola também é um lugar onde se privilegia um tipo de conhecimento em detrimento de outros, havendo uma supervalorização do conhecimento intelectual formal e uma desvalorização do trabalho manual. Assim, a bagagem cultural dos alunos e suas predisposições muitas vezes não estão em consonância com os assuntos explicitados, não correspondem às suas identificações, às exigências de seu cotidiano. Como afirma Bourdieu,

As crianças oriundas dos meios mais favorecidos não devem ao seu meio somente os hábitos e o treinamento diretamente utilizáveis nas tarefas escolares [...] elas herdaram também saberes [...], gostos e um „bom-gosto, cuja rentabilidade escolar é tanto maior quanto mais frequentemente esses imponderáveis da atitude são atribuídos ao dom. (BOURDIEU, 2011, p. 45).

Sendo assim, analisar as relações entre ser jovem e ser estudante a partir das narrativas dos jovens colaboradores reforça a necessidade de diálogo e participação dos jovens na construção do Ensino Médio, dos currículos e conseqüentemente do ensino de Sociologia, para a superação da reprodução das desigualdades sociais na educação, que como vimos, atingem as juventudes da classe trabalhadora em diversas situações sociais como as de raça, classe, gênero e regionais.

Mas para além da concepção de “educação como reprodução das relações sociais de produção” (SAVIANI, 2001, p. 105), é preciso construir outras propostas pedagógicas. Enquanto proposta de interpretação e de ação pedagógica, Saviani (2001), apresenta as análises de vertente Histórico-Crítica, que assume que a educação é condicionada pela sociedade, mas considera também a influência da educação sobre a sociedade, podendo esta contribuir dialeticamente para a sua própria transformação. Nesse sentido, a escola assume a função específica de socialização do saber, e sendo o saber um meio de produção, há uma socialização dos meios de produção que vai de encontro aos interesses dominantes. Desta forma,

A Pedagogia Crítica implica a clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, conseqüentemente, como é preciso se posicionar diante dessas contradições e desenredar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional (SAVIANI, 2001, p. 117).

Essa criticidade e busca por participação na definição dos objetivos, finalidades, estrutura e organização do Ensino Médio, se faz ainda mais necessária diante da última reforma pela qual esta etapa do ensino passou no ano de 2017 com a aprovação do Novo Ensino Médio¹² que coloca importantes mudanças. A implementação das mudanças preconizadas nesta reforma na Bahia se inicia no ano de 2020 para as turmas do primeiro ano, ou seja, os jovens colaboradores desta pesquisa não vivenciaram estas mudanças. Contudo, as reflexões construídas nesta pesquisa podem contribuir para refletir essa reforma a partir do que os jovens refletiram sobre a escola, sobre como a vivenciam.

Como afirma Oliveira (2019),

Esta aprovação mais uma vez leva a mudanças na finalidade e estrutura desta modalidade, de maneira específica em sua organização curricular e didática. Orienta para a adoção progressiva

¹² Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. “Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral”. Disponível em: planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm

do ensino em tempo integral, com um salto de 800h/ano para 1400h/ano. As principais mudanças ocorrem no campo curricular e como esta modalidade passa a ser estruturada a partir do ensino de Português, Matemática, Estudo e prática da Educação Física, Artes, Filosofia e Sociologia e por itinerários formativos, assim, dispostos: “I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional” (BRASIL, 2018, p. 467).

A nova legislação retoma, em seu texto, a composição da educação profissionalizante como sendo o fio condutor da formação, que é estruturada em uma Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), que permeia as escolhas ou “itinerários” que os jovens devem fazer, para seguir na última etapa da Educação Básica. Tais escolhas orientarão a inserção do jovem no mercado de trabalho, de imediato com a formação profissionalizante ou através de formação no Ensino Superior. (OLIVEIRA, 2019, p. 73)

Além de encontramos um cenário no qual as escolas não dispõem de infraestrutura para disponibilizar aos jovens todos os itinerários para que possam escolher dentre eles, há uma redução no acesso dos jovens a todas as áreas do conhecimento nas três séries do Ensino Médio, e para disciplinas como a sociologia significa na prática uma redução ainda maior de sua carga horária que já é diminuta em relação a outras disciplinas. Além disso, há uma redução do Ensino Médio como etapa preparatória para o mercado de trabalho ou para o ensino superior, o que

descaracteriza a possibilidade de constituição de processos autônomos e criativos para os sujeitos da docência e jovens estudantes, no âmbito da formação para atuação no mercado de trabalho. Assim, o principal desafio está em recuperar o disposto na Constituição Federal (BRASIL, 1988), no tocante ao desenvolvimento integral dos sujeitos. (OLIVEIRA, 2019, p. 74)

Diante do que os jovens trouxeram como contribuição para essa pesquisa, apontam que ser jovem é ser estudante a partir de uma noção de jovem enquanto sujeito integral, que aprende nas diversas esferas da vida, experienciando, portanto, diversas questões existenciais, como sujeito que interpreta, sonha, tem desejos e experiencia relações interpessoais e construções subjetivas muito importantes ao mesmo tempo em que vivem o Ensino Médio, e demandam da escola e como veremos mais adiante, do ensino de sociologia um reconhecimento das situações sociais e vivências das diversas juventudes. Sendo assim, corroboro com as proposições de Oliveira (2019) quando reflete que

o Ensino Médio deve ser concebido como um espaço-tempo de formação que contextualiza as práticas e inspira as experiências

pedagógicas dos docentes, configurando-se como a última etapa da formação de jovens estudantes. Para os jovens, o interstício entre os sonhos e a configuração do projeto de vida em sociedade materializa-se em um espaço de sociabilidade e de produção de sentidos para eles. (OLIVEIRA, 2019, p. 74-75)

Desse modo, as narrativas aqui apresentadas contribuem para ressaltar a importância da formulação dos objetivos e da estrutura do Ensino Médio dialogarem com os significados sobre ser jovem e as relações que os jovens estabelecem com a escola e o ser estudante, para que se possa pautar uma educação integral e para a formação humana passível de se concretizar e que busca superar as desigualdades que atingem os jovens que chegam a essa escola.

4. RELAÇÕES ENTRE SER JOVEM ESTUDANTE E AS EXPERIÊNCIAS COM A DISCIPLINA SOCIOLOGIA

Conforme discutido no capítulo anterior, os significados sobre ser jovem e ser estudante aparecem como indissociáveis. Em consonância com esses significados, as experiências dos jovens colaboradores deste trabalho com o ensino de Sociologia aparecem diretamente relacionadas com esses significados, na medida em que os jovens demandam que a disciplina possa ser vivenciada a partir da interlocução com o estudo das temáticas que perpassam suas vivências juvenis. Podendo ser estruturada de modo que na sala de aula o aluno seja tomado enquanto jovem sujeito, não apenas como receptor de informações que não contemplem sua integralidade e as demandas de compreensão sobre as situações sociais que vivenciam e suas construções subjetivas.

Por aparecer majoritariamente enquanto demanda e não enquanto relato de vivências significativas, os relatos sobre as experiências com a disciplina Sociologia são breves, com pouca profundidade, o que justifica uma discrepância quantitativa em relação às outras partes do trabalho, no qual há mais elementos a serem explorados. Indica ainda uma necessária reconfiguração dos modos de fazer da disciplina, ao alertar para uma prática distante dos jovens, que apesar dessa vivência descontextualizada reconhecem a importância da disciplina e indicam, ao se tomar suas narrativas enquanto fonte de produção de conhecimento sobre a disciplina Sociologia, roteiros, caminhos metodológicos e curriculares passíveis de diminuir a distância entre as experiências juvenis e a disciplina. Apesar disso, os materiais das narrativas são ricos e possibilitam a expansão das análises para além dos objetivos delimitados nessa pesquisa.

O conjunto das discussões sobre o ensino de Sociologia na Educação Básica, mais especificamente no Ensino Médio, enveredam-se numa importante diversidade, a partir de diferentes enfoques. É possível investigar o ensino de Sociologia a partir da articulação entre a trajetória de formação universitária, da inserção profissional dos professores licenciados em Ciências Sociais ou Sociologia, da história da disciplina e as condições da própria escola pública, entre outros. Dentro dessa diversidade de caminhos, busco neste capítulo “analisar as relações entre os significados sobre ser

um jovem estudante de Ensino Médio e as experiências com o Ensino de Sociologia”.

Conforme discutido anteriormente, os significados construídos sobre ser jovem e ser estudante de Ensino Médio encontram-se imbricadas e indissociáveis nas experiências que os jovens colaboradores desta pesquisa narraram, sendo a escola tomada como um espaço de socialização, aprendizagem, como protetiva para situações de risco e como possibilidade para concretização de expectativas em relação ao ensino superior ou a profissionalização e inserção no mercado de trabalho.

Nesse sentido, as relações entre as construções ser um jovem estudante e as experiências com a disciplina Sociologia são diretas e dialogam com os significados que atribuem ao ser jovem e a ser estudante, trazendo a partir de suas narrativas importantes indícios e demandas para que os conteúdos curriculares estejam relacionados e conectados com suas vivências, corroborando com o que discute Carrano (*et al*, 2013) ao afirmar que

Muitos jovens estudantes expressam suas dificuldades para estabelecer uma conexão entre os conteúdos curriculares e suas vidas. Se a escola é lugar de aprender, é importante compreender como os jovens aprendem e quais são os conhecimentos que demandam da escola. Os jovens enfatizam a importância de que seus interesses sejam considerados, o que é possível quando se estabelece um diálogo entre os conteúdos curriculares e a realidade. (CARRANO, *et al*, 2013, p. 52)

Nesse sentido, ao serem indagados sobre suas experiências com a disciplina sociologia, os jovens demandaram que ela possa se relacionar com suas vivências e o reconhecimento de si, conforme traz Flor de Mandacaru ao falar sobre sua experiência com a disciplina apontando os momentos que considerou mais significativos os que tiveram associação com temáticas de seu cotidiano, em suas palavras:

A pessoa fica curiosa, mas ao mesmo tempo não. A pessoa quer saber o que é sociologia, mas tem vez que, tem, assim, tema, de assunto, que deixa a pessoa entediada, a pessoa não quer saber muito. Tem umas que a pessoa fica curiosa, faz, e é assim, não é só comigo, é com todos. A pessoa fica curiosa de um tema e em outro fica entediado, não quer saber, mas é o nosso dever aprender isso, mas a gente nunca bota na cabeça que é para aprender ou não.

Em regra social. Aí fica assim meia... porque assim, é porque eu queria saber o que era sociologia, porque eu soube que era o conjunto de pessoas da sociedade aí já foi! Aí passou pra regra, isso e aquilo, aí bateu um tédiozinho, mas, assim, a pessoa tem que aprender, o professor também traz um assunto muito bom que a pessoa vai aprendendo. Essa prova agora que a professora fez eu gostei, fala da tecnologia, vocês num falaram sobre celular e tudo? Gostei. Perguntou tudo sobre site e aí respondemos tudo. E isso também por causa que falou que celular tá causando doenças, pessoas tá ficando depressiva, se isola tudo e até tem uma sala que tá fazendo esse tema. Eu gostei só por causa disso também, que ajuda muitas pessoas.

Falou sobre as culturas, culturas social, pra gente bom, bom, é, aprender as culturas dos outros coisas, a pessoa não aprende só a cultura da nossa região, sabe da cultura dos outros estados e outras região, é bom. É... a pessoa fica mais atento e mais curiosa, saber sobre isso. (FLOR DE MANDACARU, 2019)

Em sua experiência, Flor de Mandacaru afirma que para ela um dos temas predominantes da Sociologia são a ética e a moral:

Sociologia serve de exemplo pra sociedade, pra a pessoa aprender o que é certo ou errado [?] na sociedade. Pior que a sociologia vai vir fala sobre a ética e moral, que a pessoa tem que ter ética e moral. Ajuda a pensar da própria vida e ainda a dos outros também. Eu não senti esse porque não me interessei muito, mas fez um pouco diferença porque a pessoa aprende algumas coisas. Pra isso a pessoa tem que focar muito, eu não foco. (FLOR DE MANDACARU, 2019)

E nesse sentido, ela tem sobre a disciplina algumas expectativas de conteúdo a serem abordados e que possam auxiliar na compreensão da relações interpessoais e em preceitos de cidadania, como o respeito ao próximo, como traz na seguinte reflexão, que se liga diretamente ao aspecto das relações sociais e conflitos interpessoais que presencia e/ou vivencia na escola, para ela a disciplina sociologia pode ajudar a fomentar a atitude de:

Respeitar os outros. Porque tem gente que não respeita o outro. Pensa que não vai depender dessa pessoa um dia. [...] Eu quero mais isso, mais respeito com o outro. Por causo, se você quer respeito, você tem que respeitar o outro, a outra pessoa só por causa disso acontece muitas coisas ruim. Num respeita... a pessoa apelidar o outro, o outro se alterar, querer, uns mata, outros faz coisa errada. [...] Se a pessoa tá gostando, você brinca, mas não muito pesado. Tem vezes que eu tô muito chateada, aí vem os meninos brincarem comigo, aí eu digo: pare, que eu num tô hoje pra brincadeira não. Só me atentando, só falando coisa, até que eu meti o lápis nele, mas não furou fundo, só tirou muito sangue, aí foi falar com a professora. A professora disse: - não, ela tava quieta na dela e porque que você

foi mexer com ela? Ela pediu pra você parar, você num parou... o culpado é você, num é ela não. (FLOR DE MANDACARU, 2019)

Ou seja, em sua narrativa Flor de Mandacaru demanda da disciplina Sociologia uma abordagem das relações interpessoais muitas vezes conflituosa que acontecem na escola e que não tem uma resposta ou uma resolutividade, como observamos no caso em que aconteceu uma agressão em resposta a uma importunação que Flor de Mandacaru sofreu, mas que foi tomada pela professora como encerrada em si mesma, sem que as causas pudessem ser elucidadas, dialogadas.

Para Flor de Mandacaru, outro aspecto importante da vivência com as disciplinas em geral está ligada à didática do professor, aos recursos didáticos utilizados e a proximidade que ele consegue estabelecer com os estudantes, aspecto também demandado e vivenciado pelos jovens em sua vivência estudantil, dando como exemplo a experiência com o professor de geografia. Para ela:

é porque depende da explicação do professor, aí tem todo um tédio, [...] porque todo professor tem seu jeito de explicar, tem uns que é mais animado, tem uns que a pessoa fica atento, tem uns que é meio assim, chato [...], o professor fica com tédio e os alunos também ficam, aí por isso que tem muitos alunos que não se interessam na matéria. E é tanto, tiro isso porque no ano passado professor tudo fechadão, tudo chegar, sentar na cadeira e começar a escrever, pronto, botou a pessoa pra escrever, explicou, pronto, já era! A pessoa fica com tédio. Aí isso eu vim aprender com outros professores nesse ano que entrou, esse mesmo de geografia ele é um ótimo professor. Ele chega na Brincadeira ele disse que disse que ele tão brincalhão que na brincadeira a pessoa aprende. E outra, e ele não só escrever, escrever, pá pá pá, ele explicou... não! Ele explica direito, passa slide e tudo, trabalho. Os professores deviam fazer isso, e a pessoa desenvolve mais. Ele disse que nossa sala ele, a pessoa compreende muito e ele é rápido para dar aula a gente. Ele fala, *nóis* também, dá opinião, ele também. Isso a pessoa tem que trabalhar muito, é uma boa ideia pra isso. Você saber realmente, saber qual é a realidade, isso é bom que a pessoa aprende ainda mais. [...] Os professores ajudar o aluno, e os alunos ajudarem os professores. O professor não só ensina, ele também aprende. (FLOR DE MANDACARU, 2019)

Frente à complexidade de representações e situações sociais que caracterizam as juventudes e suas relações com a escola e com o Ensino Médio, o contexto da disciplina Sociologia tem uma história de intermitência nos currículos do Ensino Médio, cuja “obrigatoriedade foi estabelecida pela Lei nº 11.684, de 02 de junho de 2008, depois de muitos anos de debates, de avanços e retrocessos, e de quase

quarenta anos de banimento destas disciplinas dos currículos escolares” (VARGAS, 2011, p. 11). Imbricada em fatores que concorrem para sua desvalorização, a pertinência da disciplina Sociologia no Ensino Médio nem sempre é reconhecida pelas escolas, pelos professores - em sua maioria sem formação na área - e pelos estudantes. A falta de formação, por exemplo, muitas vezes é percebida pelos estudantes, como nos traz Cidreira ao relatar que a própria professora verbaliza que não é formada na área e encontra dificuldades em conduzir as aulas. Nas palavras de Cidreira,

A disciplina de sociologia eu não sou muito boa não, porque fala de *Uéber*, *Uber*, Marx e Émile Durkheim esses três, é... Marx fala de, sobre suicídio que a sociedade está sendo muito cruel e ele não aceita o suicídio. Já o outro não fala muito a verdade... ele não acredita no suicídio, disse que isso é pura, pura mentira já o *Uéber* eu não sei muito o que ele fala. Não gosto nem de falar desses cara como eu odeio... Eu não sou muito chegada nesses caras não, no primeiro dia que ela, da aula que ela deu não sei o que foi que aconteceu. Também na escola tô ruim, na escola também tô ruim. Assim só sei falar desses três aí mesmo, até da primeira unidade, ela ainda fala deles também eu acho que ela ainda vai passar um novo assunto ainda.

Acho que poderia melhorar um pouco porque tá muito fraca, é de tanto, como ela falou, ela mesmo falou, ela não tem capacidade em sociologia. Então devia melhorar um pouco. Quase, nem todo mundo da sala também tão entendendo. Então seria um, acho que pra ser melhor uma profissional mesmo de sociologia. (CIDREIRA, 2019)

Diante da discussão sobre sua vivência, Cidreira relata suas expectativas em relação à disciplina, que conversam com as vivências enquanto estudante de Ensino Médio no sentido de que as experiências mais amplas dos estudantes sejam consideradas, em suas palavras:

Um tema que devia ser estudado na sociologia era sobre a vida dos alunos na sala de aula. Ia ser bacana cada um contar a sua história, o que tinha, e eles saberem respeitar também, saber compreender e dá muito apoio ou dá um, como é que se diz... esqueci o nome... tentar entender e falar o que é isso, o que é aquilo também... acho legal. (CIDREIRA, 2019)

Ainda que a realidade de não valorização e a relação de falta de sentido dos estudantes com os conteúdos escolares não seja particular à disciplina Sociologia, ela encontra-se entre as disciplinas menos privilegiadas. Frente à intensa economia dos resultados em vestibulares e exames nacionais que serve de parâmetro para a legitimação da qualidade das escolas (TARDIF, 2002), para disciplinas como, por

exemplo, português, matemática, química e física são dedicados mais tempo e esforço. São disciplinas consideradas exatas, com maior *status* de cientificidade e valorizadas pelos estudantes dada a dificuldade de compreensão, por acarretarem num maior número de reprovações e serem mais cobradas nos vestibulares e exames internos e externos à escola. Além disso, não há exigência de formação em Ciências Sociais para ministrar as aulas de Sociologia, que conta também com uma carga horária diminuta de cinquenta minutos semanais por turma nas escolas estaduais de Pernambuco, e nas escolas do estado da Bahia, de cem minutos semanais.

Já significando a experiência com a disciplina Sociologia a partir de uma articulação com a compreensão de fatores da vida em sociedade, Ipê relata que para ele

Sociologia é a base para você lá fora. Que você vai estudar a sociedade, os conflitos, é... vamos dizer, até em meio área político. Você tem uma noção melhor do, vamos dizer assim, do paladar lá fora. Tipo, hoje em dia muito jovem não entende, assim, a sociologia só esquentar um estudo de escola, mas é um estudo para a vida a sociologia, que já diz que é o estudo do humano, o estudo da vida, que na sociologia você debate de tudo em questões de fatos sociais, em questões de debate. Você pode ter uma visão melhor do mundo lá fora por, pela matéria da sociologia. Então eu tento eu tento ver ela como um amigo, a Sociologia... ela passa a vida que você pretende ter lá fora você já tem uma visão melhor da convivência social. Você vai saber seus direitos, em questão político e tal, eu tenha essa base aí da Sociologia. Tem muito tema focado. A gente vê até em português a pessoa também vê isso também sobre a sociologia, em português, acho que em filosofia eu acho também cai um pouco. Tema assim, é que eu não foco muito em tema, de dizer tal dá para tirar uma ideia, mas só, mas eu tento ver mais conflitos sociais só. Dependendo de conflitos urbanos, rurais, né. Então eu vejo mais ou menos isso aí.

Já para Aroeira, sua experiência com a disciplina Sociologia foi pouco significativa, apesar disso ela traz a mesma demanda de que o currículo em sociologia possa abordar temáticas que ajudem na compreensão dos aspectos que permeiam a juventude. Quando perguntada sobre sua experiência com a disciplina Sociologia Aroeira afirmou:

Eu nem sei te dizer porque sociologia é uma disciplina que tá um pouco fora de tudo porque digamos que o que a gente vê hoje em cima, né, de sociologia não é algo bem chamativo, algo que você se interessa... não tem aquela coisa toda que você precisa para chamar atenção, sua atenção. Sociologia os temas são meio que às vezes fora de sentido. O que a gente mais faz é atividade e isso poderia mudar.

No momento os temas que a gente vem, por mais que eu não tô lembrando de algo no momento, eles não vem trazendo isso ao caso, fala mais de coisas que não tem nada a ver com a fase do jovem, então isso é meio complicado você se identificar e querer se identificar, por isso a falta de interesse. (AROEIRA, 2019)

Na mesma direção, Linda Flor do Sertão reivindica uma maior aproximação da disciplina Sociologia com a vida dos jovens, numa abordagem na qual os jovens pudessem reconhecer aspectos de sua vivência juvenil abordados e debatidos, colocando em perspectiva também a didática do professor e o interesse dele na disciplina, fator muitas vezes prejudicado pela falta de formação em Ciências Sociais por parte de quem ministra a disciplina. Nas palavras de Linda Flor do Sertão,

Eu acredito que a disciplina sociologia desde o início do ensino médio e até antes, ela deveria ser mais bem abordada. Não só aqui, mas em outros lugares também porque, assim, eu acredito que a sociologia é uma parte importante, assim como a geografia, assim como história, biologia [...] Mas eu, eles, as pessoas, os professores na verdade, eles não abordam, sabe, o contexto completo do que é a sociologia, da importância que tem, e pra um sociólogo eu acho que isso é bem triste, por que as pessoas não entenderem a sua função, não entenderem o que é a própria Sociologia na escola, como eu realmente na prova de sociologia não uma coisa muito boa, é, assim, que acho que deveria ser mais, algo mais amplo, uma visão mais ampla, com mais é... como posso dizer... com mais interesse da parte dos próprios professores em ensinar. Porque eu acho que você chegar na sala, entregar uma folha não é ensinar. Eu acredito isso porque eu tenho aula de outros professores que realmente veio capacitados para ensinar, veio interessados para ensinar e a sociologia é uma parte bem importante que na verdade não é totalmente abordada na escola, certo. Minhas aulas em geral são: uma apostila com um texto e perguntas... que nem sei responder. Todas!

A nossa própria convivência, a ética... acredito que faça parte da sociologia, apesar de eu não ter estudado na sala de aula. Eu acredito que a forma de nós nos portarmos diante a sociedade, a forma de nós sermos estudados, que nós nos estudamos, sabe... eu acho que isso, isso eu acredito que deveria ser mais abordado em sala de aula, a forma como nós próprios nos estudamos que é tão interessante como seres humanos gostam tanto de estudar a si mesmos, né. E na verdade eles não conseguem estudar o contexto completo, mas eu acredito que essa forma de abordar mais o estudo de nós mesmo seria algo bem interessante, porque eu acredito que você se sentisse “Nossa, caramba! Eu sou assim, velho!”, eu acho que seria mais, mais, mais certo assim para se... para se abordar, do que você chegar na sala de aula e entregar uma folha e querer que as pessoas respondam coisas que na verdade você nem explicou. (LINDA FLOR DO SERTÃO, 2019)

O relato de Linda Flor do Sertão traz para a disciplina Sociologia a potencialidade de ser estruturada em articulação com a categoria juventude, elucidando caminhos possíveis de diálogo com as diversas problemáticas que atravessam as vivências dos jovens no Ensino Médio.

Discussão na qual Weller (2014) contribui ao problematizar, por exemplo, o aspecto de transição que caracteriza o grupo geracional que participa do Ensino Médio. Para a autora, esta etapa da vida escolar coincide com o período no qual se espera que os jovens desenvolvam projetos de futuro e realizem a transição necessária para efetivar esses projetos. Ao mesmo tempo, aponta que a escola está mais preocupada com os projetos profissionais, mas afirma que para desenvolverem projetos, os jovens do Ensino Médio “teriam que estar em condições de encontrar propósitos ou finalidades de seus projetos de vida” (WELLER, 2014, p. 139), algo mais complexo que a escolha da profissão.

Para tanto, outro aspecto importante que permeia a experiência dos jovens no Ensino Médio e com a disciplina Sociologia é enfatizado por Arroyo (2014), que chama atenção para a homogeneidade sob a qual os currículos de Ensino Médio se erigem, trazendo à tona as desigualdades sociais profundas que marcam as trajetórias dos estudantes populares que chegam às escolas públicas. Alerta ainda para a diversidade que caracteriza os jovens “na sua especificidade social, sexual, étnica, racial, das periferias e dos campos.” (ARROYO, 2014, p. 64), a juventude concreta com a qual os profissionais da educação se deparam e que deve ser o referente para o exame crítico dos currículos. No entendimento de Flor de Mandacaru,

Todos os professores têm que entender que não é só todo no sério que o aluno aprende, não é no visual, não só na explicação, tem que ter alguma coisa, um slide, alguma coisinha. O professor primeira vez quando chegou, ele explicou que nós, o que é, nós aprendia mais como? Como aula, como ele *interage* com a gente numa aula. Nós *expliquemo* a ele como, ele compreendeu e tá fazendo. A gente não aprende, mas ainda fica uma ideia, o que é isso, esse assunto, é se tá difícil, mas a pessoa ainda aprende, bota na cabeça, se a pessoa não lembrar na hora que a pessoa explique, mas compreende isso. Eu gosto por causa, assim, eu queria que todas aulas fossem assim. Tudo as citação, slide, trabalho, brincadeira.

A aula de sociologia é boa, a professora é boa, ela brinca com a gente, explica e tudo. Mas, assim, não sei, o jeito, não que seja culpada, não tô culpando a professora, deve ser por causa do tema,

que a pessoa fica com tédio. Não é toda vez que a pessoa tá atento de também estudar não. Mas tem vez que tem aula que a pessoa compreende, entende e tudo. E a pessoa tem que colaborar, você tem que ajudar, o professor tem que ajudar o aluno, o aluno ajudar o professor. (FLOR DE MANDACARU, 2019)

Desse modo, as relações entre as construções sobre ser um jovem estudante de Ensino Médio e as experiências com o Ensino de Sociologia, estão totalmente ligadas a partir das demandas que os jovens colaboradores dessa pesquisa trouxeram de que a estruturação da disciplina possa se comunicar com as questões vivenciadas pelos jovens, que perpassam suas experiências juvenis, e que encontram consonância no bojo dos objetivos da própria disciplina no Ensino Médio, que estão ligados aos anseios de refletir criticamente as relações e conflitos interpessoais, a inserção na sociedade a partir de uma formação ética pautada no respeito às diversidades, como contextualizado por Ferreira (2012):

O processo de democratização da sociedade brasileira, a partir de meados da década de 1980, propiciou o aprofundamento da visão da educação com instrumento de transformação social e como agente atenuador das desigualdades sociais. Em consequência, passou-se a esperar da escola respostas para a formação de sujeitos críticos e reflexivos capazes de exercer sua cidadania (BRASIL, 1996), tal como, aliás, é estabelecido pela LDB n. 9394/1996 (art. 35, inciso III). A Lei define como sendo finalidade do ensino médio “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”, o que tem fundamentado a formulação de legislação complementar, bem como motivado o debate social e acadêmico a respeito desse nível de ensino, debate que deu ênfase à composição do currículo e à formação e atuação dos professores.

Nessa perspectiva, entidades representativas da Sociologia, concebendo-a como um dos instrumentos de reflexão crítica sobre a sociedade, se empenharam em introduzi-la como disciplina obrigatória, o que foi estabelecido pelo Parecer CNE/CEB nº 38/2006. Atribui este Parecer à Sociologia a tarefa de promover a reflexão crítica voltada para a cidadania, levar o jovem a pensar sobre como se sente no mundo, sobre a sua capacidade para transformá-lo, favorecer a sua inserção social. (FERREIRA, 2012, não paginado)

Nesse contexto de tomar a Sociologia como instrumento de reflexão crítica, o relato de Moscou é o de uma identificação positiva na experiência com a disciplina Sociologia. Ele, assim como Ipê, conseguiu em sua experiência com a disciplina articular os conhecimentos da disciplina com a compreensão de temáticas da vida

cotidiana, o que o possibilitou uma relação significativa com a disciplina, como afirma em seu relato:

Com a disciplina Sociologia eu tô bastante surpreso porque era uma parte que eu já estudava de certa forma, mas de forma muito superficial, não era uma coisa que conhecia como a sociologia. Era uma coisa que eu conhecia como comportamentos que a sociedade tinha em grupos, que eu poderia facilmente aprender, que se eu tivesse alguma coisa que estivesse de errado eu pudesse consertar ou chegar no lugar conseguir me adaptar de acordo com os comportamentos; conseguir me adaptar aquele grupo por saber como é que aquele grupo se comporta, de certa forma. E hoje a matéria sociologia me trouxe um conhecimento mais fundamentado, por que a sociologia é o estudo em si das relações sociais, mas antes de ter esse estudo das relações sociais, foram montadas teorias, foram discutidos ideias sobre o que poderia ser a sociologia... de como é que poderia ser feito esses estudos, de pensadores que vieram a pensar como os seres se comportam, no caso a gente, seres humanos. Então me trouxe mais o fundamento e hoje eu não olho para a sociologia mais como uma forma de eu aprender para me adaptar um grupo, mas uma forma de conseguir entender toda a sociedade humana e saber que eu faço parte dela de acordo com aquelas atitudes que eu tenho um grupo, com aquelas atitudes que eu tenho até fora, mas que o grupo e sociedade que eu vivi me influenciou. Então eu vejo como uma coisa que hoje faz parte do nosso dia-a-dia, ou deveria fazer parte, mas que ainda não tá tão presente.

A parte superficial sobre a sociologia eu desenvolvi sendo autodidata, mas o fundamento mesmo, a base pra poder eu entender aquilo que eu tinha estudado antes, com mais propriedade, eu só vim obter com a matéria sociologia no colégio. (MOSCOU, 2019)

Frente às narrativas apresentas e as conjecturas construídas no processo de análise, encontramos uma série de contribuições para o Ensino de Sociologia no Ensino Médio na medida em que os jovens expressaram os sentidos que encontram na disciplina, que ainda que nem sempre significativas nas experiências que vivenciaram, encontra um lugar de reconhecida importância e função para a compreensão de suas vivências e das situações sociais que lhes atravessam.

Essas narrativas possibilitam ainda ao docente construir práticas pedagógicas assertivas e que se vinculem aos anseios e reivindicações presentes nas falas dos jovens estudantes, ao considerar na elaboração dos planos de aula e nas metodologias que utilizar, que possam preconizar a participação e o envolvimento dos estudantes a partir do diálogo sobre suas expectativas sobre a disciplina, as temáticas que se apresentam como relevantes em seu cotidiano e sobre as quais

eles demandam maior aprofundamento, pois apesar da Sociologia não estar entre as disciplinas mais privilegiadas e valorizadas, encontramos narrativas juvenis que vão de encontro a essa desvalorização, demandando para tanto uma disciplina ofertada com qualidade e por professores qualificados na área, e mesmo para os professores que não possuem formação específica, estas narrativas contribuem para que possam considerar e valorizar as expectativas e sentidos que os estudantes conferem à Sociologia.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Investigar, a partir das experiências narradas, os significados sobre ser jovem, ser estudante e as relações entre esses significados e as experiências com a disciplina Sociologia trouxe a potencialidade de articular dimensões que compõem as vivências desses sujeitos e que não estão separadas quando estes interagem com a escola e dão sentido e significado aos conhecimentos da disciplina Sociologia. Um percurso de produção de conhecimento sobre o Ensino de Sociologia que se comunica diretamente com o reconhecimento dos modos de ser e as experiências singulares dos sujeitos concretos.

Esse percurso reforça o quão profícuo é tomar os jovens em seu lugar de fala, como seres que elaboram interpretações sobre suas vivências e que muito têm a dizer sobre a escola e todas as relações que perpassam essa instituição, como as relações de ensino-aprendizagem, currículo e metodologias de ensino, por exemplo. São, assim, participantes indispensáveis na construção de qualquer projeto educacional que lhes envolva, pois como nos trouxeram ao colaborar com esta pesquisa, os jovens experienciam a vida estudantil em consonância com suas vivências mais amplas de juventude, com as situações sociais mais diversas que lhes atravessam. Desse modo, os jovens corroboram ainda com a necessidade de fortalecimento de um projeto de educação que percorra os desafios democráticos, que garanta equidade para cada um e para todos.

Metodologicamente esta pesquisa indica caminhos de construção de um processo de escuta, toma a narrativa como profícuo meio de acessar as experiências dos jovens estudantes para que suas vozes sejam escutadas e consideradas. Aponta ainda para a possibilidade de tomar outros lugares de escuta e encontro como meios de acesso aos significados que os estudantes constroem sobre ser jovem, ser estudante e sobre a disciplina Sociologia, ao refletir sobre a conversa como possibilidade legítima de perguntar sobre os significados e sentidos educativos do lugar do encontro, da troca. Do lugar onde me coloco, na condição de pesquisadora, em torno de uma questão comum e onde se é possível elaborar e atualizar os significados, refletindo conjuntamente num processo onde tanto o entrevistado quanto a entrevistadora estão, se implicam numa possibilidade de transformação.

Transformação essa que vivenciei ao poder atualizar meus próprios sentidos e vivências estudantis, os sentidos da prática docente, da organização do espaço escolar, do Ensino Médio em suas finalidades e da disciplina Sociologia, reforçada enquanto uma ponte importante na construção de uma educação equitativa, democrática, progressista e que não desconsidera os condicionantes sociais que atravessam as vivências dos jovens estudantes e adentram no espaço escolar.

Na direção dos objetivos do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional, este percurso de pesquisa foi de fundamental importância para minha trajetória enquanto docente e pesquisadora, no sentido que me proporcionou, nos limites dos objetivos da pesquisa, compreender e dialogar sociologicamente com a realidade social e escolar estudada, reforçando a necessidade e a importância de tomar os jovens estudantes enquanto sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem, com muito a dizer e a ensinar.

Considero ainda que o objetivo geral deste trabalho, a saber, investigar, a partir das experiências narradas, os significados sobre ser jovem, ser estudante e as relações entre esses significados e as experiências com a disciplina Sociologia, foi percorrido trazendo como resultado o levantamento de importantes significados atribuídos ao ser jovem, às vivências juvenis e como estas estão implicadas e relacionadas às vivências e às expectativas em relação à disciplina Sociologia.

Ao serem provocados a narrar sobre os significados que constroem sobre ser jovem, a juventude aparece como etapa privilegiada de aprendizado e é tomada também como fundamental e determinante das experiências que terão na vida adulta. Por sua importância, essa etapa é vista também como de riscos de não concretização das expectativas formativas, profissionalizantes e de condutas, frente às situações de uso e abuso de álcool e outras substâncias psicoativas, das preocupações com o exercício da sexualidade e da vida reprodutiva que sobretudo para as meninas se apresenta como iminente risco de gravidez.

A escola diante de todos esses significados que perpassam as experiências juvenis é tomada pelos jovens enquanto um lugar protetivo. Estar na escola significa estar protegido de diversos perigos externos como o álcool e outras drogas, a gravidez, o desemprego. No sentido dessas expectativas e das relações construídas com a escola, cabe ainda indagar como a instituição tem respondido a essas demandas, como tem canalizado esse lugar que lhe é conferido na busca de um estreitamento de relações com os estudantes em sua diversidade. O que retoma ainda a narrativa dos diversos conflitos interpessoais que são vivenciados no âmbito escolar e que os estudantes relatam não haver espaços efetivos de mediação dentro da escola, o que ocasiona sofrimento e uma necessidade de lidar individualmente com conflitos que não raro são atravessados por desigualdades sociais que se reproduzem no interior da escola.

Contudo, todos esses significados são colocados pelos jovens enquanto ligados estritamente às suas escolhas individuais, não aparecem conectados às situações e às representações sociais que atravessam a juventude. Esse fator por si só já é de extrema importância, pois nos indica a necessidade de construir com esses estudantes conhecimentos que lhes garantam acesso ao estudo científico da sociedade e das relações sociais. Acesso que lhes possibilitem, conforme demandam ao falarem sobre a disciplina Sociologia, conhecimento de si, entendimento crítico da realidade social na qual estão imersos e, assim, uma busca por autonomia e participação nas transformações sociais mais urgentes.

A juventude foi significada pelos estudantes também enquanto transição para a vida adulta, e desse modo permeada por expectativas externas que confirmam a recíproca relação entre as necessidades da juventude e as necessidades da sociedade. Há uma vivência dessa etapa enquanto uma adequação a normas e condutas colocadas pela família, pela escola e pelas relações de trabalho. Nesse sentido há um sentimento de despedida da infância como uma experiência importante do ser jovem, como marca do complexo momento que experienciam subjetivamente, pois vez que atribuem à juventude essa noção de preparo e transição para a vida adulta, essa etapa é experienciada como progressiva aquisição

de responsabilidades, ou seja, quanto mais velhos se tornam, mais responsabilidades sob suas ações lhes são atribuídas.

A responsabilidade aparece, assim, como um núcleo de sentido importante que marca e agrega os significados sobre ser jovem, juventudes que quando refletidas a partir das experiências concretas dos jovens, se distanciam dos estereótipos midiáticos sobre a juventude enquanto uma etapa de desresponsabilização, curtição, usufruto de prazeres e despreocupação com o trabalho, a vida reprodutiva e a subsistência, por exemplo. Desse modo, os jovens pensam sua juventude em articulação com outras noções de juventude presentes. Apesar disso, essa etapa não deixa de ser vivenciada com alegria, sendo presente o pertencimento a grupos de amigos da mesma idade, com os quais compartilham suas experiências, elaboram seus entendimentos de mundo e convivem de modo intenso.

O exercício da sexualidade e da vida reprodutiva aparecem como uma importante condensação de sentido que nos possibilita refletir o lugar de importância dessa temática nas vivências juvenis e a reivindicação dos jovens que possam acessar conhecimentos sobre essa temática de modo seguro que os auxiliem na compreensão dessa importante dimensão de suas vidas. Além disso, indicam para uma necessidade e/ou possibilidade de aprofundamento da temática a partir do viés da interseccionalidade, do entrecruzamento de diferentes situações sociais como as de raça, classe e gênero que se incidem de modo a condicionar as diferentes consequências e os significados sobre o exercício da sexualidade.

O trabalho aparece também como experiência indissociável expressa nos significados que os estudantes atribuem ao ser jovem. Enquanto jovens oriundos da classe trabalhadora, os estudantes colaboradores da pesquisa trabalham desde cedo, acessando vínculos precarizados e informais, no caso das jovens também exercendo trabalho doméstico. E apesar de reconhecerem o caráter precário de seus vínculos, o trabalho é significado como parte fundamental para o aprendizado, o preparo para experiências futuras, aprimoramento de habilidades, para a aquisição de responsabilidades e para a subsistência.

Desse modo, a escola é também questionada pelos estudantes em sua finalidade preparatória para o trabalho que aparece também como indicativo de tema a ser abordados pela Sociologia e pelo currículo do Ensino Médio, possibilitando o estreitamento os laços entre as juventudes e a escola. O trabalho aparece, assim, como fundamental para pensar a organização, as finalidades do Ensino Médio e como meio de aproximação com as realidades juvenis por meio do reconhecimento dos sentidos que os jovens atribuem ao trabalho.

Compreender a relação estabelecida entre ser jovem e ser estudante nas experiências narradas foi o segundo objetivo específico do trabalho e considero que foi percorrido com êxito e resultados importantes. Predominou a noção de que a constituição de um saber sobre si, o reconhecimento das subjetividades enquanto fonte de conhecimento passíveis de serem sistematizados e articulados às situações sociais mais amplas, constituem uma importante fonte de aproximação entre a escola e os jovens e de construção de aprendizagens significativas, mostrando que não são apenas os conteúdos disciplinares que importam, mas que estes podem ser envoltos de sentido e significado a partir da consideração das juventudes.

Os estudantes trouxeram ainda que a noção de estudante extrapola o papel institucional que ocupam na escola, mas que diz de uma vivência contínua e acentuada de aprendizado que perpassa seu cotidiano juvenil. Ou seja, ser estudante é ser jovem, na medida em que em todas as esferas da vida, dentro e fora da escola, há um processo intenso de aprendizagem.

Ao falar sobre suas experiências enquanto estudantes, os jovens refletem a própria escola, e conferem a ela um lugar não apenas de ensino formal, mas de socialização e de desenvolvimento de habilidades interpessoais, além da aquisição de disciplina para o trabalho. E diante dessa riqueza de sentidos conferidos à escola em relação com as vivências juvenis, se faz ainda mais importante considerar a juventude como uma etapa importante em si, não apenas pela ótica da transitoriedade que nega o presente vivido no meio social concreto. O Ensino Médio deve então ser visto como um espaço de formação e vivência integral.

Ao percorrer o objetivo específico de analisar as relações entre os significados sobre ser um jovem estudante de Ensino Médio e as experiências com o Ensino de Sociologia, como resultado principal encontrei que essas relações se estabelecem a partir das correspondências entre os significados que os estudantes atribuem ao ser jovem e à demanda de que a Sociologia sirva para compreensão de si, das situações sociais e das relações interpessoais que perpassam as vivências juvenis. Para responder a esse objetivo, assim como aos demais objetivos do trabalho, as narrativas juvenis foram o material sobre o qual estabeleci o trabalho de análise compreensiva que busca estabelecer as relações entre os relatos e os acontecimentos e análises sociais mais amplas.

Nessa direção, os jovens apresentaram muito mais elementos narrativos ao expressarem os significados sobre ser jovem e ser estudante, do que ao narrarem sobre suas experiências com a disciplina Sociologia, indicando uma lacuna nessa vivência e que não há uma relação estreita entre os conhecimentos estudados e os significados sobre ser jovem. Porém, apesar da brevidade, entendo que o objetivo foi percorrido e indica que a Sociologia no Ensino Médio tem legitimidade e é demandada pelos estudantes enquanto importante e necessária para sua formação humana a partir da escola, indo de encontro à desvalorização da disciplina na hierarquia de conhecimentos e nas reformas recentes.

Desse modo, os estudantes narram também uma percepção crítica sobre a falta de formação dos professores na área das Ciências Sociais e reconhecem a importância da disciplina para compreensão da vida em sociedade e das próprias juventudes, trazendo a reivindicação de que ela fosse priorizada tanto quanto as demais disciplinas. Essa demanda dialoga com os objetivos formais do Ensino Médio e com os objetivos da disciplina Sociologia enquanto instrumento de reflexão crítica.

Sendo assim, esta pesquisa resultou num importante levantamento de significados atribuídos ao ser jovem, às vivências juvenis concretas e às experiências com a disciplina Sociologia, que tomados em sua complexidade e riqueza trazem a potencialidade de articular as dimensões que compõem as vivências dos jovens que são público do Ensino Médio e do Ensino de Sociologia na educação básica,

buscando fomentar uma aproximação entre as juventudes e a escola, a partir do reconhecimento dos jovens como dotados de experiências e narrativas profundas que podem contribuir para a organização da disciplina Sociologia, considerada desde suas finalidades à organização curricular.

As narrativas contribuem ainda para pensar o lugar dos jovens nas construções sobre as finalidades e a estrutura do Ensino Médio trazidas pelas reformas que organizam esta etapa do ensino, uma vez que trazem uma riqueza de elementos e significados que os jovens atribuem às vivências escolares que não se apartam, mas que pelo contrário, são inerentes à suas experiências estudantis.

A pesquisa se revelou importante também pelos caminhos e inquietações que abre para aprofundamentos e pesquisas futuras. Visualizo, por exemplo, a possibilidade de tomar as narrativas sobre o ser jovem e ser estudante como pontos de partida para uma ampliação e aprofundamento da discussão sobre a escola enquanto instituição. De pensar as finalidades, objetivos e a organização do Ensino Médio a partir dos significados que os jovens têm construído sobre suas juventudes, sobretudo num contexto em que esta etapa final da educação básica é alvo de reformas que a alteram substancialmente. Bem como para pensar a organização da disciplina Sociologia, considerada desde suas finalidades à tomada de temáticas da juventude e da vivência estudantil como ponto de partida para elaboração de recursos didáticos contextualizados, e metodologias participativas.

Desse modo, compreendo que este trabalho que traz importantes falas e contribuições dos estudantes, colaboradores fundamentais cujas narrativas são o centro e o ponto de partida sobre o qual construí as conjecturas e análises, condicionadas pelos limites da temporalidade de um mestrado profissional, mas com grande contribuição a oferecer para o debate sobre o Ensino de Sociologia no Ensino Médio e as juventudes.

6. REFERÊNCIAS

- ANJOS, Karla Ferraz dos.; SANTOS, Vanessa dos.; SOUZAS, Raquel.; EUGÊNIO, Benedito Gonçalves. **Aborto e saúde pública no Brasil**: reflexões sob a perspectiva dos direitos humanos. *Revista Saúde em Debate* • Rio de Janeiro, v. 37, n. 98, p. 504-515, jul/set 2013. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/sdeb/v37n98/a14v37n98.pdf>. Acesso em 6 mai. 2020.
- ANDRADE, Eliane Ribeiro; FARAH NETO, Miguel. Juventudes e Trajetórias Escolares: conquistando o direito à educação. *In*: ABRAMOVAY, Miriam.; ANDRADE, Eliane Ribeiro.; GIL, Esteves Luiz Carlos. (Orgs.). **Juventudes**: outros olhares sobre a diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco, 2007. p. 55-78.
- BAHIA, Secretaria de Planejamento, Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia. **Perfil dos Territórios de Identidade da Bahia**. Bahia: 2018, Vol. 3. p. 36-57. Disponível em: https://www.sei.ba.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2000&Itemid=284. Acesso em: 10 jan. 2020.
- BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida**: a pesquisa e seus métodos. São Paulo: Paulus, 2010.
- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In*: NNOGUEIRA, Maria Alice.; CARANI, Afrânio (Orgs.). **Pierre Bourdieu**: Escritos de educação. 12. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 39-64.
- BRASIL, **LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 10 jan. 2020.
- CARRANO, Paulo *et al.* Formação das juventudes, participação e escola. *In*: CARRANO, Paulo César Rodrigues.; DAYRELL, Juarez (Orgs.). Formação de professores do ensino médio, etapa I - caderno II: **O jovem como sujeito do ensino médio**. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013. p. 46-57. Disponível em: <http://www.dpe.ufv.br/wp-content/uploads/ETAPA-I-C.-2.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2019.
- CARRANO, Paulo C. Identidades culturais juvenis e escolas: arenas de conflitos e possibilidades. *In*: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 182 – 211.
- CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. *In*: BONDÌA, Jorge Larrosa. **Déjame que te cuente**: Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes, 1995, p. 11 – 59.

CORROCHANO, Maria Carla. Jovens no Ensino Médio: qual o lugar do trabalho?. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo César Rodrigues; MAIA, Carla Linhares (Orgs.). **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 135 – 156.

CRUZ, Mércia Santos da; CARVALHO, Fabrícia Jôisse Vitorino; IRFFI, Guilherme. **Perfil socioeconômico, demográfico, cultural, regional e comportamental da gravidez na adolescência no Brasil**. Planejamento e Políticas Públicas, n. 46, jan./jun. 2016. p. 243-265. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/6577/1/ppp_n46_perfil_socioeconomico.pdf. Acesso em: 5 dez. 2019.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. In: DAYRELL, Juarez.; CARRANO, Paulo César Rodrigues.; MAIA, Carla Linhares (Orgs.). **Juventude e Contemporaneidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007. p. 155- 176.

ESTEVES, Luiz Carlos Gil; ABRAMOVAY, Miriam. Juventude, Juventudes: pelos outros e por elas mesmas. In: ABRAMOVAY, Miriam; ANDRADE, Eliane Ribeiro; ESTEVES, Luiz Carlos Gil (Orgs.). **Juventudes**: outros olhares sobre a diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco 2007. p. 19-54.

FERREIRA, Fabiana. **A Sociologia no Ensino Médio**: concepções de professores sobre formação crítica para a cidadania. Estudos de Sociologia – Revista do Programa de Pós-graduação em Sociologia da UFPE, Vol. 2, Nº 18, 2012, não paginado. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revsocio/article/view/235248/28269> Acesso em: 4 jan. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GROPPO, Luiz Antônio. **Introdução à Sociologia da Juventude**. Jundiaí: Paco Editorial, Edição em Versão Digital: 2017, não paginado. Disponível em: https://www.amazon.com.br/gp/product/B077FZMBM3/ref=ppx_yo_dt_b_d_asin_image_o01?ie=UTF8&psc=1 Acesso em: 7 nov. 2019.

GROPPO, Luiz Antônio. A juventude como categoria social. In: **Juventude**: ensaios sobre sociologia e histórias das juventudes modernas. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000. p. 7-27.

HANDEFAS, A.; POLESSA, Julia. **O estado da arte da produção científica sobre o ensino de sociologia na educação básica**. BIB. Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais, v.1, 2014, n.74. p.45-61. Disponível em: <http://www.anpocs.com/index.php/universo/acervo/biblioteca/periodicos/bib/bib-74/8799_oestado-da-arte-da-producao-cientifica-sobre-o-ensino-de-sociologia-na-educacao-basica/file> Acesso em: dez. 2019.

HELMUT, Wagner. A abordagem fenomenológica da Sociologia. In: SCHUTZ, Alfred. **Sobre fenomenologia e relações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2012.

MARCONDES, Mariana Mazzini *et al* (Orgs.). **Dossiê mulheres negras**: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil. Brasília: Ipea, 2013. Disponível em: <https://www.mdh.gov.br/biblioteca/igualdade-racial/dossie-mulheres-negras-retrato-das-condicoes-de-vida-das-mulheres-negras-no-brasil>. Acesso em: 10 dez. 2019.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som**: um manual prático. 2ª Ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002. p. 90 – 113.

Larrosa Bondía, Jorge. **Sobre la experiencia**. Aloma: revista de psicología, ciències de l'educació i de l'esport Blanquerna, 2006, Núm. 19, p. 87-112. Disponível em: <https://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/view/103367>. Acesso em: 23 abr. 2019.

LEON, Alessandro Lutfy Ponce de. Juventude, juventudes: uma análise do trabalho e renda da juventude brasileira. In: ABRAMOVAY, Miriam; ANDRADE, Eliane Ribeiro; ESTEVES, Luiz Carlos Gil (Orgs.). **Juventudes**: outros olhares sobre a diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco 2007. p. 268-320.

MANNHEIM, Karl. **O problema da juventude na sociedade moderna**. Trad. Octávio Alves Velho. In.: BRITTO, Sulamita de (Org.). **Sociologia da Juventude**. Vol. I. Rio de Janeiro: Zahar, 1968. p. 69 – 94.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, Adelson Dias de. **Viagem-formação**: Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas de professores (as) no Ensino Médio de escolas rurais. Teses do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade: Salvador, 2019. Disponível em: http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2019/08/TESE.ADELSON.REVISADA.FINAL_DEP%C3%93SITO.pdf Acesso em: 13 jan. 2020.

PAIS, José Machado. A transição dos jovens para a vida adulta. In.: PAIS, José Machado. **Culturas juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional, 2003. p. 27 – 79.

PERALVA, Angelina. **O jovem como modelo cultural**. In: DAYRELL, Juarez.; CARRANO, Paulo César Rodrigues.; MAIA, Carla Linhares (Orgs.). **Juventude e Contemporaneidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007. p. 13-27.

POUPART, Jean. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: POUPART, Jean *et al*. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Trad. Ana Cristina Nasser, Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 215-253.

REGUILLO, Rossana. Las culturas juveniles: un campo de estudio; breve agenda para la discusión. *In*: DAYRELL, Juarez.; CARRANO, Paulo César Rodrigues.; MAIA, Carla Linhares (Orgs.). **Juventude e Contemporaneidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007. p. 47 – 72.

RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches. É possível conversa como metodologia de pesquisa? *In*: RIBEIRO, Tiago.; SOUZA, Rafael de.; SAMPAIO, Carmen Sanches (Orgs.). **Conversa como Metodologia de Pesquisa: por que não?**. Rio de Janeiro: Ayvu, 2018. p. 163-180.

SAITO, Maria Ignez.; LEAL, Marta Miranda. **Educação sexual na escola**. Revista Pediatria, São Paulo: 2000, p. 45-48. Disponível em: http://www.educris.com/v2/centrorecursos/download.php?t=doc&f=ul11-artigos1-educacao_sexual_na_escola_120529080108.pdf Acesso em: 8 fev. 2020.

SAVIANI, D. A Pedagogia Histórico-Crítica e a Educação Escolar. *In*: SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 7ª ed. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 101-120.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis- RJ: Vozes, 2002.

TRANCOSO, Alcimar Enéas Rocha, e OLIVEIRA, Adélia Augusto Souto. **Juventudes: desafios contemporâneos conceituais**. Revista ECOS, Vol. 4, nº 2. São Paulo: 2014. p. 262-273. Disponível em: <http://www4.pucsp.br/nexin/artigos/download/juventude-desafios-contemporaneos.pdf> Acesso em: 26 dez. 2019.

VARGAS, Francisco E. Beckenkamp. **O Ensino da Sociologia: Dilemas de uma disciplina em busca de reconhecimento**. UFPEL: 2011. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2011/10/ARTIGO-O-Ensino-da-Sociologia.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2019.

WELLER, Wivian. Jovens no Ensino Médio: projetos de vida e perspectivas de futuro. *In*: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo César Rodrigues; MAIA, Carla Linhares (Orgs.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 135-156.

APÊNDICE A – TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO CO-PARTICIPANTE

TERMO DE ANUÊNCIA

O Colégio Estadual _____, localizado na Rua _____, nº _____, no município de _____, está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado “**SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: EXPERIÊNCIAS DE JOVENS ESTUDANTES NO SERTÃO BAIANO**”, coordenado pela pesquisadora **Raphaella Gonçalves Teixeira**, desenvolvido na Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF).

O Colégio Estadual _____ assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa pela autorização da coleta de dados durante os meses de **julho de 2019** até **março de 2020**.

Declaramos ciência de que nossa instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa, e requeremos o compromisso da pesquisadora responsável com o resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados.

_____, 29 de maio de 2019.

Assinatura/Carimbo do responsável pela instituição pesquisada

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ALUNOS ADULTOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: “SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: EXPERIÊNCIAS DE JOVENS ESTUDANTES NO SERTÃO BAIANO”.

CAEE Nº: 15405019.1.0000.5196

Nome da pesquisadora responsável: Raphaella Gonçalves Teixeira

Caríssimo estudante do Colégio Estadual _____, você está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa que tem como objetivo investigar, a partir das experiências que estudantes vão narrar/contar em entrevistas, o papel da disciplina Sociologia na vida escolar e no contexto vivido por vocês, estudantes do ensino médio de uma escola estadual do sertão da Bahia. A pesquisa é necessária e se justifica para que possamos pensar a trajetória e o papel da disciplina Sociologia no Ensino Médio, levando em conta os modos que os jovens estudantes vivem essa etapa da vida. Desse modo, pensamos poder contribuir para que a escola e o ensino da disciplina Sociologia encontrem estratégias de aproximação com os jovens de modo significativo.

Sua participação é importante, porém, você não deve aceitar participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça, se desejar, qualquer pergunta para esclarecimento antes de concordar.

Envolvimento na pesquisa: A pesquisa será realizada através da entrevista narrativa. Nesse tipo de entrevista, serão feitas perguntas gerais sobre os modos de viver a juventude, o papel social de estudante e sobre o papel da disciplina sociologia na sua vida escolar e cotidiana. Essas entrevistas não têm uma duração pré-estabelecida, pois dependem do quanto você deseja e tem a falar sobre esses assuntos. Serão em média três entrevistas, podendo ter um número maior ou menor de encontros, a depender da necessidade de abordar as questões e da disponibilidade do estudante. As entrevistas serão gravadas e quando forem realizadas só estarão presentes a pesquisadora e você. A pesquisadora explicará a pesquisa a você e lhe fará as perguntas. Você é livre para responder o que desejar, podendo desistir a qualquer momento e não responder caso não queira. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, ou seja, este projeto de pesquisa foi avaliado por uma equipe especializada em ética e teve o seu aval.

Riscos, desconfortos e benefícios: Existem alguns riscos na sua participação na pesquisa, que podem ser emocionais ou psicológicos. Há a possibilidade de você se sentir constrangido ao falar sobre suas experiências. Para minimizar este risco, a pesquisadora terá uma postura de respeito, de acolhimento, e de não julgamento do que você disser. Caso perceba alguma expressão de vergonha, incômodo ou qualquer negatividade decorrente, a pesquisadora perguntará se você está se sentindo confortável para continuar a entrevista, e lhe lembrará sempre que necessário que você pode encerrar a entrevista na hora que desejar, podendo a entrevista ter outras sessões ou não, além de lhe lembrar da garantia do sigilo de sua identidade e da confidencialidade do que foi dito na entrevista.

Pode surgir algum desconforto, estresse, cansaço ao responder as perguntas. Para minimizar este risco, a pesquisadora estará atenta às suas expressões físicas e verbais e caso note desconforto, estresse ou cansaço, irá propor a continuidade da entrevista em outro momento, e reforçará o fato da entrevista poder ser finalizada a qualquer instante que você desejar.

Há risco que você seja identificado por meio de algum aspecto de sua fala que cite características ou acontecimentos que possam identificá-los perante a coletividade a que pertence (comunidade, escola). Para diminuir esse risco, a pesquisadora além de jamais utilizar seu nome na dissertação de mestrado ou em qualquer publicação decorrente deste trabalho, entregará as transcrições da/das entrevista/s para que você possa alterar, incluir ou retirar qualquer trecho que lhe traga

insegurança, ou para que você possa desistir de colaborar, informando que não quer que sua entrevista seja utilizada na pesquisa. Mesmo perante sua total autorização para utilização da entrevista narrativa, a pesquisadora terá cuidado na escolha dos trechos a serem utilizados na dissertação de modo a não utilizar trechos com descrição de episódios ou acontecimentos possam lhe identificar.

Para minimizar os riscos acima descritos, a pesquisadora garante seu anonimato, não lhe induzirá, nem insistirá para que você responda questões que lhe deixem constrangido, respeitando o que você disser, sem julgamento. Caso haja necessidade de apoio psicológico diante de alguma perturbação emocional ou psicológica causada pela entrevista, você receberá apoio da psicóloga da rede municipal de saúde que oferta serviço de atendimento clínico no Hospital Municipal e através do Núcleo de Apoio à Saúde da Família (NASF). As Unidades Básicas de Saúde e o Hospital Municipal também são serviços contínuos ofertados pelo município e a psicóloga será acionada em caso de necessidade de atendimento diante de alguma perturbação emocional ou psicológica decorrente da entrevista.

A privacidade será assegurada a você, o sigilo das entrevistas será mantido, ninguém terá acesso ao gravações e transcrições das entrevistas, a não ser a pesquisadora e o orientador da pesquisa. Se porventura for necessária a inclusão de alguma pessoa para a realização das transcrições, ela será submetida aos termos éticos da pesquisa que acomete a toda a equipe envolvida no estudo, como o termo de sigilo e confidencialidade, por meio de cadastro e trâmite na Plataforma Brasil.

As entrevistas serão realizadas no Colégio _____, na sala da coordenação, na biblioteca ou em algum espaço das dependências da escola no qual haja condições de conforto, não interrupção e privacidade para que você possa falar com segurança e confiança. Caso não se sinta bem em nenhuma dessas dependências, poderá sugerir um local onde se sinta seguro, onde haja privacidade para sua fala, conforto e ausência de interrupções.

Este estudo oferece o benefício de possibilitar uma reflexão sobre sua vida de estudante, as questões que envolvem a vivência da juventude e da vida escolar. Pode produzir, por meio das reflexões, esclarecimentos sobre assuntos que não são abordados nas disciplinas estudadas na escola, que são evitados muitas vezes quando se tem a necessidade de falar sobre eles. De um ponto de vista mais amplo, a pesquisa trará benefícios para o conhecimento dos aspectos sociais que envolvem as vivências da juventude, do papel de estudante e da disciplina Sociologia.

Garantias éticas: A pesquisa não lhe trará nenhum custo financeiro, nenhuma despesa. Caso haja alguma despesa decorrente de sua participação nesta pesquisa, você será ressarcido pela pesquisadora responsável. A qualquer momento da pesquisa você pode desistir da participação, sem nenhum prejuízo. Assinar este termo de esclarecimento não o obriga a participar até o fim. Você pode desistir a qualquer momento, antes, durante ou depois da entrevista, caso não queira que sua entrevista seja utilizada. O participante da pesquisa terá direito a indenização, nos termos da Lei, em caso de dano decorrente da pesquisa (Art. 9, Inciso VI, da Resolução CNS nº 510 de 2016);

Metodologia: o modo como trataremos os dados da pesquisa é bastante simples. O que você disser durante as entrevistas será gravado, depois transcrito (digitado), levado para que você faça a leitura, e categorizado (classificado em temas) para ser analisado a partir dos teóricos que discutam as categorias construídas. Com isso, buscamos analisar as relações entre as construções sobre Juventude, o papel social de estudante de Ensino Médio e os sentidos e significados atribuídos à disciplina Sociologia.

Confidencialidade: é garantida a manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes da pesquisa, mesmo após o término da pesquisa. Somente a pesquisadora e seu orientador terão conhecimento de sua identidade e de suas falas nas entrevistas, nos comprometemos a manter tudo em sigilo ao publicar os resultados. É garantido ainda que você terá acesso aos resultados com a pesquisadora. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa com a pesquisadora do projeto e, para quaisquer dúvidas éticas, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa. Os contatos estão descritos no final deste termo.

Este documento foi elaborado em duas vias de igual teor, que serão assinadas e rubricadas em todas as páginas uma das quais ficará com você e a outra com a pesquisadora.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

_____, ____ de _____ de 20____

Assinatura do Participante da Pesquisa

Nome do Pesquisador responsável pela aplicação do TCLE

Assinatura do Pesquisador responsável pela aplicação do TCLE

Pesquisadora Responsável: Raphaella Gonçalves Teixeira

Endereço: _____

E-mail: _____

Telefones para contatos: _____

Pesquisador Colaborador (Orientador da pesquisadora): Adelson Dias de Oliveira

Endereço: _____

E-mail: _____

Contato: _____

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP-UNIVASF

UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO - UNIVASF

Av. José de Sá Maniçoba, S/N – Centro - Petrolina/PE – Prédio da Reitoria – 2º andar

Telefone do Comitê: 87 2101-6896 - E-mail: cep@univasf.edu.br

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UNIVASF) é um órgão colegiado interdisciplinar e independente, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, que visa defender e proteger o bem-estar dos indivíduos que participam de pesquisas científicas.

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PAIS OU RESPONSÁVEIS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: “SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: EXPERIÊNCIAS DE JOVENS ESTUDANTES NO SERTÃO BAIANO”.

CAEE Nº: 15405019.1.0000.5196

Nome da pesquisadora responsável: Raphaella Gonçalves Teixeira

Caríssimo pai, mãe ou responsável, o seu filho(a) ou estudante pelo qual o senhor(a) é responsável está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa que objetiva investigar, a partir das experiências que eles irão narrar em entrevistas, o papel da disciplina Sociologia na vida escolar e no contexto vivido por jovens estudantes do ensino médio de uma escola estadual do sertão da Bahia. A pesquisa é necessária e se justifica para que possamos pensar a trajetória e o papel da disciplina Sociologia no Ensino Médio levando em conta os diferentes modos de viver a juventude. Desse modo, pensamos poder contribuir para que a escola e o ensino da disciplina Sociologia encontrem estratégias de aproximação com os jovens de modo significativo.

Sua participação é importante, porém, você não deve aceitar participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça, se desejar, qualquer pergunta para esclarecimento antes de concordar.

Envolvimento na pesquisa: A pesquisa será realizada através da entrevista narrativa. Nesse tipo de entrevista, serão feitas perguntas gerais sobre os modos de viver a juventude, o papel social de estudante e sobre o papel da disciplina sociologia na vida escolar e cotidiana do jovem. Essas entrevistas não têm uma duração pré-estabelecida, pois dependem do quanto o jovem tem e deseja falar sobre esses assuntos. Serão em média, três entrevistas, podendo ter um número maior ou menor de encontros, a depender do aluno. As entrevistas serão gravadas e nelas só estarão presentes a pesquisadora e o estudante. A pesquisadora explicará a pesquisa ao aluno e fará as perguntas. O estudante é livre para responder o que desejar, podendo desistir a qualquer momento e não responder caso não queira. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, ou seja, este projeto de pesquisa foi avaliado por uma equipe especializada em ética e teve o seu aval.

Riscos, desconfortos e benefícios: Existem alguns riscos na participação dos jovens na pesquisa, que podem ser emocionais ou psicológicos. Há a possibilidade de se sentirem constrangidos ao falar sobre suas experiências. Para minimizar este risco, a pesquisadora adotará uma postura de respeito, acolhimento, estará atenta para não reproduzir expressões que possam indicar surpresa, reprovação, curiosidade ou julgamento do que for dito pelo estudante. Caso perceba alguma expressão de vergonha, incômodo ou qualquer negatividade decorrente, a pesquisadora perguntará se o estudante está se sentindo confortável para dar continuidade a entrevista, e repetirá sempre que necessário que o entrevistado pode encerrar a entrevista na hora que desejar, podendo a entrevista ter outras sessões ou não, lembrando-o da garantia do sigilo de sua identidade e da confidencialidade do que foi dito na entrevista.

Pode surgir algum desconforto, estresse, cansaço ao responder as perguntas. Para minimizar este risco, a pesquisadora estará atenta às expressões físicas e verbais do entrevistado e caso note desconforto, estresse ou cansaço, irá propor a continuidade da entrevista em outro momento, e reforçará o fato da entrevista poder ser finalizada a qualquer instante que o entrevistado desejar. Há risco de identificação dos entrevistados por meio de algum aspecto de sua fala que cite características ou acontecimentos que possam identificá-los perante a coletividade a que pertence (comunidade, escola). Para mitigar esse risco, a pesquisadora além de utilizar pseudônimos ao utilizar falas do entrevistado na dissertação de mestrado e em qualquer publicação decorrente deste trabalho, entregará as transcrições da/das entrevista/s para o estudante para que ele possa alterar, incluir ou retirar qualquer trecho que o traga insegurança, ou para que ele possa desistir

de colaborar, informando que não quer que sua entrevista seja utilizada na pesquisa. Mesmo perante total autorização do estudante para utilização da entrevista narrativa, a pesquisadora terá cuidado na escolha dos trechos a serem utilizados na dissertação de modo a não utilizar trechos com descrição de episódios ou acontecimentos possam incorrer na identificação do aluno entrevistado.

Para minimizar os riscos acima descritos, a pesquisadora garante anonimato aos estudantes, sem induzi-los a responder questões que os deixem constrangidos, respeitando o que for dito, sem julgamento. Caso haja necessidade de amparo da rede municipal de saúde diante de alguma perturbação emocional ou psicológica causada pela entrevista, o estudante receberá apoio e os encaminhamentos necessários à rede pública de Saúde do município. Nesse sentido, a pesquisadora possui o mapeamento dos serviços em saúde mental. Não há oferta de serviços privados em saúde mental no município de XXXXXXXXXXXXXXXX. Contudo, na rede pública de saúde há uma profissional da psicologia, que oferta serviço de atendimento clínico no Hospital Municipal e através do Núcleo de Apoio à Saúde da Família (NASF). As Unidades Básicas de Saúde e o Hospital Municipal também são serviços contínuos ofertados pelo município. Conforme Termo de Anuência de Serviço de Saúde em anexo na Plataforma Brasil, a psicóloga Daniele de Amorim Silva será acionada em caso de necessidade de atendimento diante de alguma perturbação emocional ou psicológica decorrente da entrevista.

A privacidade será assegurada ao aluno e o sigilo das entrevistas será mantido, ninguém terá acesso às gravações e transcrições das entrevistas, a não ser a pesquisadora e o orientador da pesquisa. Se porventura for necessária a inclusão de alguma pessoa para a realização das transcrições, ela será submetida aos termos éticos da pesquisa que acomete a toda a equipe envolvida no estudo, como o termo de sigilo e confidencialidade, por meio de cadastro e trâmite na Plataforma Brasil.

As entrevistas serão realizadas no Colégio _____, na sala da coordenação, na biblioteca ou em algum espaço das dependências da escola no qual haja condições de conforto, não interrupção e privacidade para que o estudante possa falar com segurança e confiança. Caso ele não se sinta bem em nenhuma dessas dependências, poderá sugerir um local onde se sinta seguro, onde haja privacidade para sua fala, conforto e ausência de interrupções.

Este estudo oferece o benefício de possibilitar uma reflexão sobre a vida do estudante, as questões que envolvem a vivência da juventude, da escola e de seu papel de estudante. Pode produzir esclarecimentos sobre assuntos que não são abordados nas disciplinas estudadas na escola, que são evitados muitas vezes quando se dá a necessidade de falar sobre eles. De um ponto de vista mais amplo, a pesquisa trará benefícios para o conhecimento dos aspectos sociais que envolvem a vivência da juventude, do papel de estudante e da disciplina Sociologia.

Garantias éticas: A pesquisa não lhe trará nenhum custo financeiro, nenhuma despesa. Caso haja alguma despesa decorrente de sua participação nesta pesquisa, você será ressarcido pela pesquisadora responsável. A qualquer momento da pesquisa você e seu filho/a pode desistir da participação, sem nenhum prejuízo. Assinar este termo de esclarecimento não o obriga a participar até o fim. Você pode desistir a qualquer momento, antes, durante ou depois da entrevista, caso não queira que sua entrevista seja utilizada. Em caso de dano decorrente da pesquisa (Art. 9, Inciso VI, da Resolução CNS nº 510 de 2016);

Metodologia: o modo como trataremos os dados da pesquisa é bastante simples. As falas que o estudante realizar durante as entrevistas, serão gravadas, depois transcritas (digitadas), e categorizadas (classificadas em temas) para análise a partir dos teóricos que discutam as categorias construídas. Com isso, buscamos analisar as relações entre as construções sobre Juventude, o papel social de estudante de Ensino Médio e os sentidos e significados atribuídos à disciplina Sociologia.

Confidencialidade: é garantida a manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes da pesquisa, mesmo após o término da pesquisa. Somente a pesquisadora e seu orientador terão conhecimento de sua identidade e de suas falas nas entrevistas, nos comprometemos a manter tudo em sigilo ao publicar os resultados. É garantido ainda que você terá acesso aos resultados com a pesquisadora. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa com a

pesquisadora do projeto e, para quaisquer dúvidas éticas, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa. Os contatos estão descritos no final deste termo.

Este documento foi elaborado em duas vias de igual teor, que serão assinadas e rubricadas em todas as páginas uma das quais ficará com o(a) senhor(a) e a outra com a pesquisadora.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

_____, ____ de _____ de 20____

Assinatura do Participante da Pesquisa

Nome do Pesquisador responsável pela aplicação do TCLE

Assinatura do Pesquisador responsável pela aplicação do TCLE

Pesquisadora Responsável: Raphaella Gonçalves Teixeira

Endereço: _____

E-mail: _____

Telefones para contatos: _____

Pesquisador Colaborador (Orientador da pesquisadora): Adelson Dias de Oliveira

Endereço: _____

E-mail: _____

Contato: _____

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP-UNIVASF

UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO - UNIVASF

Av. José de Sá Maniçoba, S/N – Centro - Petrolina/PE – Prédio da Reitoria – 2º andar

Telefone do Comitê: 87 2101-6896 - E-mail: cep@univasf.edu.br

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UNIVASF) é um órgão colegiado interdisciplinar e independente, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, que visa defender e proteger o bem-estar dos indivíduos que participam de pesquisas científicas.

APÊNDICE D – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ALUNOS ADOLESCENTES

TERMO DE ASSENTIMENTO

Título da Pesquisa: “SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: EXPERIÊNCIAS DE JOVENS ESTUDANTES NO SERTÃO BAIANO”.

CAEE Nº: 15405019.1.0000.5196

Nome da pesquisadora responsável: Raphaella Gonçalves Teixeira

Prezado estudante, como você é menor de idade, seu pai ou sua mãe, ou o responsável por você, está dando a permissão para sua participação na pesquisa através de um Termo de Consentimento. Independente desse termo, queremos saber se você deseja participar da pesquisa e para isso precisamos do seu assentimento, ou seja, autorização.

Mas, que pesquisa é essa? Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa – SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: EXPERIÊNCIAS DE JOVENS ESTUDANTES NO SERTÃO BAIANO no Colégio Estadual _____, no município de XXXXXXXXXXXX.

Este estudo objetiva investigar, a partir das experiências que você e outros estudantes irão narrar em entrevistas, o papel da disciplina Sociologia na vida escolar e no contexto vivido por vocês, estudantes do ensino médio de uma escola estadual do sertão da Bahia. A pesquisa é necessária e se justifica para que possamos pensar a trajetória e o papel da disciplina Sociologia no Ensino Médio levando em conta seus modos de viver essa etapa da vida. Desse modo, pensamos poder contribuir para que a escola e o ensino da disciplina Sociologia encontrem estratégias de aproximação com os jovens de modo significativo.

Sua participação é importante, porém, você não deve aceitar participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça, se desejar, qualquer pergunta para esclarecimento antes de concordar.

Envolvimento na pesquisa: A pesquisa será realizada através da entrevista narrativa. Nesse tipo de entrevista, serão feitas perguntas gerais sobre os modos de viver a juventude, o papel social de estudante e sobre o papel da disciplina sociologia na sua vida escolar e cotidiana. Essas entrevistas não têm uma duração pré-estabelecida, pois dependem do quanto você deseja e tem a falar sobre esses assuntos. Serão em média três entrevistas, podendo ter um número maior ou menor de encontros, a depender da necessidade de abordar as questões e da disponibilidade do estudante. As entrevistas serão gravadas e quando forem realizadas só estarão presentes a pesquisadora e você. A pesquisadora explicará a pesquisa a você e lhe fará as perguntas. Você é livre para responder o que desejar, podendo desistir a qualquer momento e não responder caso não queira. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, ou seja, este projeto de pesquisa foi avaliado por uma equipe especializada em ética e teve o seu aval.

Riscos, desconfortos e benefícios: Existem alguns riscos na sua participação na pesquisa, que podem ser emocionais ou psicológicos. Há a possibilidade de você se sentir constrangido ao falar sobre suas experiências. Para minimizar este risco, a pesquisadora terá uma postura de respeito, de acolhimento, e de não julgamento do que você disser. Caso perceba alguma expressão de vergonha, incômodo ou qualquer negatividade decorrente, a pesquisadora perguntará se você está se sentindo confortável para continuar a entrevista, e lhe lembrará sempre que necessário que você pode encerrar a entrevista na hora que desejar, podendo a entrevista ter outras sessões ou não, além de lhe lembrar da garantia do sigilo de sua identidade e da confidencialidade do que foi dito na entrevista.

Pode surgir algum desconforto, estresse, cansaço ao responder as perguntas. Para minimizar este risco, a pesquisadora estará atenta às suas expressões físicas e verbais e caso note desconforto, estresse ou cansaço, irá propor a continuidade da entrevista em outro momento, e reforçará o fato da entrevista poder ser finalizada a qualquer instante que você desejar.

Há risco que você seja identificado por meio de algum aspecto de sua fala que cite características ou acontecimentos que possam identificá-los perante a coletividade a que pertence (comunidade, escola). Para diminuir esse risco, a pesquisadora além de jamais utilizar seu nome na dissertação de mestrado ou em qualquer publicação decorrente deste trabalho, entregará as transcrições da/das entrevista/s para que você possa alterar, incluir ou retirar qualquer trecho que lhe traga insegurança, ou para que você possa desistir de colaborar, informando que não quer que sua entrevista seja utilizada na pesquisa. Mesmo perante sua total autorização para utilização da entrevista narrativa, a pesquisadora terá cuidado na escolha dos trechos a serem utilizados na dissertação de modo a não utilizar trechos com descrição de episódios ou acontecimentos possam lhe identificar.

Para minimizar os riscos acima descritos, a pesquisadora garante seu anonimato, não lhe induzirá, nem insistirá para que você responda questões que lhe deixem constrangido, respeitando o que você disser, sem julgamento. Caso haja necessidade de apoio psicológico diante de alguma perturbação emocional ou psicológica causada pela entrevista, você receberá apoio da psicóloga da rede municipal de saúde que oferta serviço de atendimento clínico no Hospital Municipal e através do Núcleo de Apoio à Saúde da Família (NASF). As Unidades Básicas de Saúde e o Hospital Municipal também são serviços contínuos ofertados pelo município e a psicóloga será acionada em caso de necessidade de atendimento diante de alguma perturbação emocional ou psicológica decorrente da entrevista.

A privacidade será assegurada a você, o sigilo das entrevistas será mantido, ninguém terá acesso ao gravações e transcrições das entrevistas, a não ser a pesquisadora e o orientador da pesquisa. Se porventura for necessária a inclusão de alguma pessoa para a realização das transcrições, ela será submetida aos termos éticos da pesquisa que acomete a toda a equipe envolvida no estudo, como o termo de sigilo e confidencialidade, por meio de cadastro e trâmite na Plataforma Brasil.

As entrevistas serão realizadas no Colégio _____, na sala da coordenação, na biblioteca ou em algum espaço das dependências da escola no qual haja condições de conforto, não interrupção e privacidade para que você possa falar com segurança e confiança. Caso não se sinta bem em nenhuma dessas dependências, poderá sugerir um local onde se sinta seguro, onde haja privacidade para sua fala, conforto e ausência de interrupções.

Este estudo oferece o benefício de possibilitar uma reflexão sobre sua vida de estudante, as questões que envolvem a vivência da juventude e da vida escolar. Pode produzir, por meio das reflexões, esclarecimentos sobre assuntos que não são abordados nas disciplinas estudadas na escola, que são evitados muitas vezes quando se tem a necessidade de falar sobre eles. De um ponto de vista mais amplo, a pesquisa trará benefícios para o conhecimento dos aspectos sociais que envolvem as vivências da juventude, do papel de estudante e da disciplina Sociologia.

Garantias éticas: A pesquisa não lhe trará nenhum custo financeiro, nenhuma despesa. Caso haja alguma despesa decorrente de sua participação nesta pesquisa, você será ressarcido pela pesquisadora responsável. A qualquer momento da pesquisa você pode desistir da participação, sem nenhum prejuízo. Assinar este termo de esclarecimento não o obriga a participar até o fim. Você pode desistir a qualquer momento, antes, durante ou depois da entrevista, caso não queira que sua entrevista seja utilizada. O participante da pesquisa terá direito a indenização, nos termos da Lei, em caso de dano decorrente da pesquisa (Art. 9, Inciso VI, da Resolução CNS nº 510 de 2016);

Metodologia: o modo como trataremos os dados da pesquisa é bastante simples. O que você disser durante as entrevistas será gravado, depois transcrito (digitado), levado para que você faça a leitura, e categorizado (classificado em temas) para ser analisado a partir dos teóricos que discutam as categorias construídas. Com isso, buscamos analisar as relações entre as construções sobre Juventude, o papel social de estudante de Ensino Médio e os sentidos e significados atribuídos à disciplina Sociologia.

Confidencialidade: é garantida a manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes da pesquisa, mesmo após o término da pesquisa. Somente a pesquisadora e seu orientador terão conhecimento de sua identidade e de suas falas nas entrevistas, nos comprometemos a manter tudo em sigilo ao publicar os resultados. É garantido ainda que você terá acesso aos resultados

com a pesquisadora. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa com a pesquisadora do projeto e, para quaisquer dúvidas éticas, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa. Os contatos estão descritos no final deste termo.

Este documento foi elaborado em duas vias de igual teor, que serão assinadas e rubricadas em todas as páginas uma das quais ficará com você e a outra com a pesquisadora.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____ (se já tiver documento), fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

, ____ de _____ de 20 ____ .

Assinatura do Participante da Pesquisa

Nome do Pesquisador responsável pela aplicação do Termo de Assentimento

Assinatura do Pesquisador responsável pela aplicação do Termo de Assentimento

Pesquisadora Responsável: Raphaella Gonçalves Teixeira

Endereço: _____

E-mail: _____

Telefones para contatos: _____

Pesquisador Colaborador (Orientador da pesquisadora): Adelson Dias de Oliveira

Endereço: _____

E-mail: _____

Contato: _____

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP-UNIVASF

UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO - UNIVASF

Av. José de Sá Maniçoba, S/N – Centro - Petrolina/PE – Prédio da Reitoria – 2º andar
Telefone do Comitê: 87 2101-6896 - E-mail: cep@univasf.edu.br

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UNIVASF) é um órgão colegiado interdisciplinar e independente, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, que visa defender e proteger o bem-estar dos indivíduos que participam de pesquisas científicas