

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA

LILIANE DA CONCEIÇÃO ROSA DA SILVA

**EVASÃO ESCOLAR: Representações Sociais elaboradas por jovens moradores da
Favela Nova Esperança (Santa Luzia – MG)**

Belo Horizonte
2018

LILIANE DA CONCEIÇÃO ROSA DA SILVA

**EVASÃO ESCOLAR: Representações Sociais elaboradas por jovens moradores da
Favela Nova Esperança (Santa Luzia – MG)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Trabalho, História da Educação e Políticas Educacionais.

Orientadora: Prof.^a Dra. Vera Lúcia Nogueira

Co-orientador: Prof. Dr. Lúcio Alves de Barros

Belo Horizonte
2018

Aos jovens pobres, moradores do Nova Esperança, na cidade de Santa Luzia-MG, que tiveram suas expectativas de vida severamente impactadas por uma estrutura social injusta.

A todos e todas, quem quer que sejam, que acreditam e trabalham por um Brasil mais justo e mais digno, um Brasil que decida por políticas de escolarização que sejam efetivamente capazes de educar para o conhecimento, para a cidadania, para a fraternidade e para o desenvolvimento pessoal.

AGRADECIMENTOS

A Deus Pai, ao Filho e ao Espírito Santo em quem sou.

Ao meu pai Oscar, minha mãe Geralda, minha irmã Cristiane, meu sobrinho Athos e meu cunhado Ricardo. Porque são minha família, em que encontro estrutura e amor.

Às minhas amigas Fernanda de Paula, porque sempre me incentivaram a estudar e a Lívia do Espírito Santo pelo cuidado com que leu e teceu considerações sobre esse trabalho.

Ao Evandro e Felipe que sempre me instigam a conhecer o mundo e a refletir sobre as lentes com que leio a vida.

Ao amigo Eduardo de Araújo e à amiga Ana Letícia pelas análises históricas e políticas que, por vezes, me orientam quanto a quem quero ser como profissional das Ciências Humanas.

À comunidade da Igreja Batista Unidade e Fé, na figura do Pr presidente Rone Môia, por todo acolhimento e suporte.

Ao Dr. Ismael, psiquiatra, à Jane, terapeuta, e à Rogéria e Magna, conselheiras, pelo cuidado com a minha saúde.

Ao amigo Romário, meu guia pelo Nova Esperança, imprescindível na realização do trabalho de campo.

Aos jovens e às jovens que aceitaram ser os sujeitos deste estudo e compartilharam parte de suas histórias comigo.

Aos colegas de mestrado com os quais partilhei impressões sobre a vida e sobre o trabalho de pesquisa, em especial à Flávia, pelas diversas vezes que procurou saber sobre o meu bem-estar.

Às funcionárias da secretaria do programa de pós-graduação pela presteza que sempre me atenderam.

Às professoras Dr^a Lourdes Helena da Silva e Dr^a Cirlene de Souza pelas contribuições na ocasião da qualificação deste estudo.

À Professora Dr^a. Vera Lúcia Nogueira, orientadora dessa pesquisa, por me incentivar a desenvolver esse trabalho, respeitando, com gentileza, meus momentos de esterilidade textual.

Ao professor Dr. Lúcio Alves de Barros, co-orientador dessa pesquisa, pelas conversas sobre o universo acadêmico, pela leitura atenta e pelas considerações valiosas que me ajudaram a desenvolver e concluir esta dissertação.

A todos e todas, meus sinceros agradecimentos.

RESUMO

A presente dissertação analisou as Representações Sociais sobre a escola, manifesta por jovens moradores da favela Nova Esperança, território periférico da cidade de Santa Luzia - Minas Gerais, os quais experimentaram a condição de evadidos do sistema escolar. O texto introdutório apresenta as justificativas que apontam para a validade do estudo em questão, a saber, a importância de reconhecer os modos como a escola é representada por jovens pobres que se encontram alienados do direito à Educação Básica. No capítulo 01, tem-se a discussão metodológica que visa apresentar o território e os sujeitos da pesquisa, bem como, os percursos metodológicos percorridos no desenvolvimento dessa investigação qualitativa. O capítulo 02 apresenta uma sistematização sobre a Teoria das Representações Sociais e sua aplicação ao campo da educação e ao estudo da escola no Brasil. Já no capítulo 03, são feitas considerações sobre os processos de escolarização de jovens pobres e, para isso, são apresentadas conceituações sobre a juventude e sobre a escola. Por fim, no capítulo 04, é apresentada a razão de ser deste estudo ao leitor, uma análise das experiências escolares dos sujeitos desta pesquisa e das Representações Sociais sobre a escola, que suas falas nos permitem acessar. Em síntese, este estudo sustenta que a evasão escolar se constitui como uma realidade corriqueira nas experiências de jovens pobres moradores de periferia e que, para esse público marcado por processos escolares precarizados, a escola é representada socialmente como um lugar que deve preparar para o futuro, porém se mostra, no presente, como um lugar de progressiva frustração.

Palavras-chave: Jovens pobres. Periferia. Evasão escolar. Representações Sociais. Escola.

ABSTRACT

In the present dissertation the readers find a work that looks for to analyze the social representations of the school manifested by young people of Nova Esperança, peripheral territory of the city of Santa Luzia, Minas Gerais, that experienced the condition of evadidos of the scholastic system. The introductory text presents the justifications that point to the validity of the study in question, namely, the importance of recognizing the ways in which the school is represented by poor young people who are alienated from the right to Basic Education. In Chapter 01 we have the methodological discussion, which aims to present the territory and the subjects of the research, as well as the methodological paths covered in the development of this qualitative research. Chapter 02 presents a systematization on the Theory of Social Representations and their application to the field of education and the study of the school in Brazil. Already in Chapter 03, considerations are made about the schooling processes of poor youngsters, and for this, they present concepts about youth and school. Finally, in chapter 04, the study presents the reader with his reason for being, that is, an analysis of the school experiences of the subjects of this research and of the social representations of the school that his speeches allow us to access. In summary, this dissertation maintains that school dropout constitutes a common reality in the experiences of poor young people living in the periphery, and that for this public, characterized by precarious school processes, the school is socially represented as a place to prepare for the future, however, it shows itself in the present as a place of progressive frustration.

Keywords: Poor young people. Periphery. School evasion. Social Representations. School.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CPC	Centro de Prevenção à Criminalidade
TRS	Teoria das Representações Sociais
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
APP	Área de Preservação Permanente
RMBH	Região Metropolitana de Belo Horizonte
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas em Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

LISTA DE FIGURAS E TABELAS

Figura 1 - Fotografia da Favela Nova Esperança.	9
Figura 2 - Localização da Favela Nova Esperança.....	11
Tabela 1 - IDHM – Nova Esperança, município de Santa Luzia e Região Metropolitana de Belo Horizonte – 2010.....	18
Tabela 2 - Descrição dos sujeitos da pesquisa.	27

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	2
CAPÍTULO 1 – PERCURSO METODOLÓGICO, TERRITÓRIO E SUJEITOS DA PESQUISA.....	7
1.1 Nova Esperança: de área verde à favela no interior de um território periférico	8
1.1.1 RELATOS ORAIS SOBRE A FAVELA NOVA ESPERANÇA	12
1.1.2 ÍNDICES DE DESENVOLVIMENTO HUMANO DA FAVELA NOVA ESPERANÇA	16
1.2 Jovens entrevistados: os sujeitos da pesquisa.....	20
CAPÍTULO 2 – TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: CONCEITOS GERAIS, ABORDAGENS METODOLÓGICAS E ESTUDOS EM EDUCAÇÃO NO BRASIL.....	28
2.1 Perspectivas gerais de uma teoria	28
2.2 Três abordagens e uma escolha	34
2.3 Campos de estudos em Representações Sociais no Brasil	36
2.3.1 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E EDUCAÇÃO NO BRASIL: LEITURAS SOBRE A ESCOLA.....	38
CAPÍTULO 3 – JOVENS POBRES E A ESCOLA: ESPERANÇAS, DESENGANOS E CONFLITOS.....	49
3.1 Considerações sobre o termo juventude e sobre o lugar social dos jovens pobres	49
3.2 Notas sobre a organização social da escola e a ampliação do atendimento dos mais pobres.....	58
3.3 A escolarização de jovens pobres.....	62
CAPÍTULO 4 – O QUE DIZEM SOBRE A ESCOLA OS JOVENS MORADORES DA FAVELA NOVA ESPERANÇA EM SITUAÇÃO DE EVASÃO ESCOLAR.....	72
4.2 A escola como um campo de relações múltiplas e amalgamadas	76
4.2.1 A RELAÇÃO COM O ESTUDAR, O APRENDER E O PASSAR DE ANO.....	76
4.2.2 A RELAÇÃO COM OS PROFESSORES, SUPERVISORES E DIRETORES	80
4.2.3 A RELAÇÃO COM OS AMIGOS.....	85
4.2.4 RELAÇÃO COM AS REGRAS, COM A DISCIPLINA E COM A AUTORIDADE.....	88
4.2.5 RELAÇÃO COM O QUE SE ACREDITA QUE SEJA O PAPEL DA ESCOLA.....	91

4.2.6 RELACIONAMENTO CONSIGO	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS À LUZ DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	96
REFERÊNCIAS.....	100

INTRODUÇÃO

Uma confissão: é difícil escrever nesses tempos pós-modernos, ou de modernidade tardia; tudo é tanta coisa, que fiquei sem saber por onde começar. Assim o sendo, inicio pelo processo. A bem da verdade, escrever esta dissertação foi, para mim, tal como a produção de uma narrativa, que exige coerência existencial para manter inteiro o fio do discurso. Foi um desafio, haja vista a necessidade de primeiro compreender e delimitar teoricamente, para então, amalgamar as categorias sociais de juventude, classes sociais e território ao tema da educação escolar. Muitos já escreveram sobre essa interface, mas do meu lugar de pesquisadora, foi angustiante a incerteza de estar ou não pintando um retrato honesto em relação à realidade observada. Nesta perspectiva, as páginas que seguem carregam consigo o esforço pela elaboração de uma narrativa teórica que fosse, suficientemente, capaz de retratar a relação entre juventude, periferia e escola, tendo como linha de horizonte o reconhecimento das Representações Sociais sobre a escola manifestas por jovens moradores da Favela Nova Esperança, em Santa Luzia, cidade de Minas Gerais, que experimentaram a situação de evasão escolar.

O interesse pelo assunto desta pesquisa originou-se do contato profissional que estabeleci junto aos jovens da Favela Nova Esperança, por intermédio do Programa de Controle de Homicídios Fica Vivo, desenvolvido na região do Palmital¹, no qual exerci a função de técnica social entre os anos de 2010 e 2014². Em virtude de minhas atribuições, encontrei-me, por diversas vezes, com os participantes das oficinas de capoeira e futebol, realizadas no Campinho da Nicássia, e com participantes da oficina de Dança de Rua desenvolvida no pequeno salão da Associação Comunitária Nova Esperança³. Num dos tantos encontros, ocorrido na oficina de Dança de Rua, comuniquei aos presentes sobre o processo seletivo do programa Ação Jovem,

1 Como política de prevenção social à criminalidade, desenvolvida pela Secretaria Estadual de Segurança Pública, o programa Fica Vivo atua a partir de bases territoriais situadas em regiões com elevados índices de violência letal contra adolescentes e jovens. Tais bases são nomeadas como Centros de Prevenção a Criminalidade (CPC), e nelas, para além do Fica Vivo! atua o programa Mediação de Conflitos. O atendimento de jovens do Nova Esperança pelo Fica Vivo dá-se em função do pertencimento desse território à área de abrangência do CPC que atua na região do Palmital, na cidade de Santa Luzia, MG.

2 Entre outros, compete à equipe de técnicos sociais do Fica Vivo!, “atender e realizar encaminhamentos de adolescentes e jovens moradores das áreas de abrangência dos CPCs; selecionar e acompanhar projetos de oficinas; organizar e coordenar reuniões coletivas e individuais junto aos oficinairos; sistematizar a dinâmica social das violências e da criminalidade, a fim de executar as atividades do Programa no território em consonância com esta; elaborar relatórios quantitativos e qualitativos referentes ao desenvolvimento das atividades do Programa” (Instituto Elo, 2018).

3 Apenas para frisar e evitar confusões: as oficinas de futebol, capoeira e Dança de Rua a que me refiro, nessa dissertação, eram realizadas pelo Fica Vivo! Palmital no território do Nova Esperança.

executado pela Cruz Vermelha como projeto de formação e inserção profissional destinado aos jovens da região metropolitana de Belo Horizonte, principalmente aos que vivem em situação de risco social. Quase que unanimemente, aqueles com quem eu falava me disseram, sorrindo, da impossibilidade de participar do processo seletivo, por mais interessante que lhes tenham parecido a oportunidade anunciada. O caminho lhes estava interdito, não em decorrência da idade, mas em função da escolaridade insuficiente, por já estarem, há um ano ou mais, fora da escola. Lembro-me que falaram sobre isso com uma naturalidade jocosa e triste, que se confundia com o aspecto precarizado do pequeno salão da associação comunitária. Noutra ocasião, fui orientada pelos oficinairos de futebol e capoeira, que atendiam alguns jovens em comum, a conversar com dois adolescentes que, àquela época, recusavam-se a voltar para escola. Tentei, em vão, que se dispusessem a matricularem-se novamente na instituição de ensino próxima a suas casas. Disseram-me que para aquela escola, ou para escola de onde vieram, não voltariam. Em suas expressões, diziam isso como quem sustenta a necessidade de evitar sofrimentos e frustrações.

Ora, não há como negar que, orientada por Representações Sociais que prescrevem uma relação de obrigatoriedade entre juventude e escola, causava-me espanto a dissociação que eu observava. Havia ali um estranhamento. Havia também um questionamento de ordem ideológica, tendo em vista o entendimento do termo ideologia como visão de mundo: aqueles e aquelas jovens fora da escola, num contexto social marcado por inúmeras vulnerabilidades, significava, sobretudo, a negação do direito constitucional à educação e a manutenção de condições que estruturam desigualdades sociais, sobretudo as de classe. É sabido que para muitos jovens pobres, a relação com a escola é permeada por conflitos que se atrelam, principalmente, às contradições entre o imaginário social que o ocidente contemporâneo sustenta sobre a importância da escola – enquanto possibilidade de acesso a um conhecimento rotulado como poderoso – e as formas como este imaginário é experimentado em vivências concretas, mediadas, entre outros fatores, por correspondências culturais, padronizações de aprendizado e expectativas de futuro. Conforme Duarte e Guimarães (2012), os padrões culturais preconizados pela escola se mostram demasiado distintos da realidade experienciada pelos jovens pobres, moradores de periferia, pelo que esses se vêm desmobilizados em relação aos estudos, haja vista à cobrança por um tipo de conhecimento que não lhes faz sentido. Segundo os autores (DUARTE E GUIMARÃES, 2012, p.15) a educação escolar dos jovens pobres da periferia está diretamente relacionada à condição de classe desses agentes sociais., O que deve ser considerado nas análises sobre os processos de

rupturas, continuidades e resistências com que esses jovens se relacionam com a escola. No que tange aos altos índices de evasão escolar entre os jovens pobres, Costa (2004) afirma que esse é um problema histórico, diretamente atrelado a contextos de desigualdade social e que, em alguns casos, atravessa gerações. Segundo Alaminos (2005), a evasão escolar não corresponde a uma fuga empreendida autônoma e conscientemente, ao contrário, trata-se de um movimento atrelado à minimização da importância da escola para aqueles que fogem à regra das expectativas sociais vigentes. Trata-se, segundo a autora, de um estado de coisas em que o abandono escolar é naturalizado pela escola e pela sociedade ao considerar-se que os jovens evadidos, pobres em sua maioria, não poderiam cumprir com as exigências escolares, tornando esta instituição, portanto, dispensável para suas vidas.

As disposições sobre a obrigatoriedade da Educação Básica – presentes no artigo 208 da Constituição Federal de 1988, no artigo 4º da Lei de Diretrizes Básicas da Educação, no artigo 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente e, por fim, no artigo 7º do Estatuto da Juventude – constituem-se como expressões da importância social conferida aos processos de escolarização, ou seja, aos processos de educação atrelados ao ambiente e conteúdo escolar, os quais, são concebidos como mecanismos de desenvolvimento da pessoa humana para o exercício da cidadania e do trabalho. Nesse sentido, socialmente, a justificativa desta pesquisa assenta-se sobre o fato de a mesma voltar-se para sujeitos que, em situação de evasão escolar, vivenciam o não exercício de um direito inalienável. Academicamente, a justificativa deste trabalho ancora-se na importância de uma produção do conhecimento que articule categorias como juventude e escolarização, tendo em vista, principalmente, a construção de análises que, focadas em territórios socialmente periféricos, possam contribuir para a apreensão e posterior formulação de políticas públicas adequadas aos contextos específicos dessas localidades. Nesse sentido, justificam-se os estudos sobre o Aglomerado Palmital – onde se insere, umbilicalmente, a Favela Nova Esperança – pois se trata de um território marcado, desde sua criação em 1979, por estigmas sociais atrelados à pobreza estrutural, bem como à violência urbana, que resultaram em expressivos processos de fragilidade e encolhimento quanto às perspectivas de futuro dos moradores, sobretudo as dos jovens.

Um dos principais embates que experienciei ao longo da escrita deste trabalho refere-se às dúvidas sobre como nomear os sujeitos pesquisados quanto à condição de classe a que pertencem e sobre como nomear o território Nova Esperança, enquanto lugar geográfico, social e político. Após aventar os termos “classes populares”, “camadas populares”, “vila”; decidi por

classificar os jovens como “pobres” e o Nova Esperança como “favela” e “periferia”. Encontro justificativa para isso em estudos do campo da educação, tais como Leão (2011) e Peregrino (2011), que ao se debruçarem sobre as condições de escolaridade dos jovens filhos das classes trabalhadoras, que residem em localidades marcadas por precariedades estruturais e econômicas, bem como por vulnerabilidades sociais, nomeiam seus sujeitos como jovens pobres e, os lugares de pesquisa como periferias. A justificativa para o uso do termo favela remete ao histórico de ocupação do Nova Esperança, bem como às suas características morfológicas⁴. Para sustentar essas categorizações, tanto dos jovens quanto do território, apresento, no capítulo metodológico, leituras sobre os conceitos de pobreza, favelização e periferia, e, também, indicadores que descrevem as condições socioeconômicas do Nova Esperança.

Dito sobre as escolhas teóricas e conceituais realizadas para uma melhor contextualização da realidade observada, faz-se necessário explicitar que a Teoria das Representações Sociais (TRS) é o referencial que norteia o desenvolvimento metodológico e analítico desta pesquisa; várias são as razões que justificam essa escolha, todas elas relacionadas às potencialidades da TRS (Teoria das Representações Sociais) para explicar e intervir, com profundidade, nos fenômenos sociais. As Representações Sociais, como um conhecimento psicossocial de senso comum, configuram-se como realidades cotidianas que condicionam pensamentos e práticas. Nesse sentido, por debruçar-se analiticamente sobre as Representações Sociais, estudos à luz da TRS acessam os processos de construção do real e das atitudes que ele enseja. Dentro da especificidade desta dissertação, a TRS nos ajuda a compreender a escola, tal como esta é socialmente representada por jovens moradores de periferia em situação de evasão escolar. A partir da TRS podemos compreender quais são e como atuam as relações entre os modos como a escola é vista e as motivações pessoais e sociais da evasão. Com isso, deixo claro que a importância acadêmica desta dissertação se ancora não apenas na produção científica de conhecimento, mas na expectativa de que esse conhecimento seja útil para melhoria na qualidade do acesso e experiência escolar dos jovens moradores do território analisado.

Este estudo está organizado em 04 capítulos, no primeiro apresento o território e os sujeitos da pesquisa, bem como os percursos metodológicos relativos ao desenvolvimento deste

⁴ O território do Nova Esperança é formado por construções em encostas ou barrancos, becos e ruas de terra, asfalto e cimento, escassez de estruturas como redes de esgoto, coleta ampliada de lixo e atendimento dos Correios. Nesse sentido, com exceção da alta densidade populacional, as características morfológicas e estruturais permitem que o Nova Esperança seja identificado como uma favela.

trabalho acadêmico. No segundo, tem-se uma discussão sobre a Teoria das Representações Sociais (TRS) e sobre a pesquisa em TRS no Brasil, sobretudo a que é realizada no campo da Educação e que se volta à compreensão da escola. No terceiro, são apresentadas considerações teóricas e conceituais sobre juventude, escola e o processo de escolarização de jovens pobres. Por fim, no quarto capítulo, à luz das referências teóricas, são analisadas as experiências escolares dos jovens entrevistados e, a partir dessas, são identificadas as Representações Sociais sobre a escola que se encontra presente em suas falas. Nesses quatro capítulos, busco a construção de uma narrativa acadêmica coerente, que permita compreender os contextos que envolvem as Representações Sociais sobre a escola, expressas por jovens pobres, moradores de uma periferia socioeconômica.

CAPÍTULO 1 – PERCURSO METODOLÓGICO, TERRITÓRIO E SUJEITOS DA PESQUISA

Neste primeiro capítulo intento apresentar o território e os sujeitos que foram tomados como bases para esta pesquisa, o que faço apresentando, também, os caminhos metodológicos que trilhei para, na condição de pesquisadora, chegar-me, estabelecer contatos e captar as impressões e falas que utilizo como material de análise. Nesse sentido, o texto que segue encontra-se dividido em duas seções, a primeira que versa sobre a Favela Nova Esperança, na perspectiva de uma caracterização possível do território; e a segunda, na qual são apresentados os jovens que se constituíram como sujeitos deste estudo. Ao fazer essa apresentação, já no primeiro capítulo, busco situar os leitores acerca das gentes e do espaço sobre os quais essa pesquisa se debruça e para os quais convergem os apontamentos teóricos sobre Representações Sociais, jovens pobres e escola que são desenvolvidos nos segundo e no terceiro capítulo.

Da necessidade de coerência entre referencial teórico e método de pesquisa, a realização desta investigação abraça modos operacionais condizentes com a Teoria das Representações Sociais e, em relação a essas, Arruda (2002) informa que:

a construção da metodologia se torna [...] um trabalho extremamente artesanal, que não se inicia nem acaba na coleta de dados, mas começa antes, nas condições de produção das representações [e] prossegue na sua interpretação. [...] ao final da pesquisa, [caberia] uma interpretação perspectiva, voltada para o como, a partir destes resultados, problematizar a RS e sua mudança (ARRUDA, 2002, p.14).

Segundo Moscovici (2015), pesquisadores em Representações Sociais devem atentar-se ao conteúdo produzido pelos sujeitos pesquisados, na ocasião em que esses se questionam e buscam compreender os contextos sobre os quais são inquiridos. Neste sentido, para analisar o conteúdo das Representações Sociais sobre a escola que permeiam as vivências de jovens em situação de evasão escolar, entende-se que o trabalho a ser desenvolvido deve orientar-se por uma abordagem de tipo qualitativo, tendo em vista, segundo Uwe (2004), a coleta de elementos verbais associados ao contexto biográfico de cada sujeito pesquisado. Elementos que, no caso específico desta pesquisa, permitem reconhecer o indagar e a interpretação dos jovens acerca das representações com que dão significado à escola.

Conforme Uwe (2004), as potencialidades da pesquisa qualitativa respondem a diversificação histórica dos contextos sociais, os quais, possuem características que são melhor

compreendidas por meio de investigações que se pautam por métodos indutivos. De acordo com o autor:

A relevância específica da pesquisa qualitativa para o estudo das Relações Sociais deve-se ao fato da pluralização das esferas da vida. Expressões-chave para essa pluralização são a “nova obscuridade” (Habermas, 1996), a crescente “individualização das formas de vida e dos padrões biográficos” (Beck, 1992) e a dissolução de “velhas” desigualdades sociais dentro da nova diversidade de ambientes, subculturas, estilos e formas de vida (Hradil, 1992). Essa pluralização exige uma nova sensibilidade para o estudo empírico das questões (UWE, 2004, p.17).

Na pesquisa qualitativa, busca-se conhecer os sujeitos a partir de suas as práticas e de suas concepções, as quais são observadas e/ou captadas no contexto em que se desenvolvem; “a pesquisa qualitativa é orientada para a análise de casos concretos, em sua particularidade temporal e local, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais” (UWE, 2004, p. 28). Outro ponto a ser destacado quanto ao desenvolvimento de pesquisas qualitativas, refere-se à necessidade de reconhecer a influência das subjetividades do pesquisador e dos sujeitos pesquisados e a intersubjetividade da relação entre ambos, no que tange às características do conhecimento que emerge como fruto da investigação realizada. A esse respeito, Bogdan e Birklen (1994) discorrem sobre a importância de, no bojo de uma análise qualitativa, os pesquisadores não presumirem que sabem o suficiente, antes mesmos de iniciarem a investigação, e, nesse sentido, atentarem-se à descrição dos processos da pesquisa, pois são neles que os diversos elementos do contexto estudado, tal como foi estudado, são apresentados e harmonizados para darem forma aos resultados finais.

Segundo os autores, as fontes que alimentam uma pesquisa de tipo qualitativo são estruturadas, principalmente, em bases textuais, sejam elas palavras ou imagens. Assim, compreender os sentidos com que esses textos são produzidos e os significados que contêm é de vital importância.

1.1 Nova Esperança: de área verde à favela no interior de um território periférico

Sobe morro, desce morro, meninos sozinhos e em conjunto soltando papagaio, jogando bola, andando descalços; casas muradas, casas não muradas, uma vala, onde a água jorrada por uma mina mistura-se com esgoto; dois postes; ruas de terra, de pedra e de concreto; muito mato; vias largas, vias estreitas; um campinho de futebol; alguns poucos bares e mercearias; uma barbearia; cachorros e muitas histórias. Circular pela Favela Nova Esperança foi um exercício de

desnaturalização do espaço, de redescobrir o que, por já ter trabalhado no território, eu acreditava que conhecia. Foi um exercício, sobretudo, de desfazer-me dos pré-julgamentos sobre como seriam as vidas vividas naquele lugar, que eu representava como árido, apesar das sombras das árvores. Uma perspectiva das características morfológicas da Nova Esperança pode ser vislumbrada na figura 01.

Figura 1 - Fotografia da Favela Nova Esperança



Fonte: Fotógrafo Romário Pereira, 2018.

Conhecer a história da Favela Nova Esperança implica, necessariamente, em conhecer a história do Conjunto Palmital, dada a complementaridade com que esses dois espaços se constituíram. Raiz de um movimento de ocupação urbana, a construção do Conjunto Palmital A e B teve início em 1979 e sua ocupação se deu, a princípio, por famílias desabrigadas, oriundas de favelas na cidade de Belo Horizonte. Essas foram assoladas por grandes enchentes, no início da década de 1980s. Desde a época de sua formação, o Conjunto Palmital pôde ser considerado,

⁵ Para melhor conhecer sobre a história e as características do Conjunto Palmital podem ser lidos os seguintes autores, cujas obras estão identificadas em completo na seção de referências: Santos (2012), Moisés (2015), Nazário e Andrade (2010).

na perspectiva sustentada por Ávila (2006), como um território periférico, marcado por precariedades estruturais e situado a uma longa distância do centro da cidade de Belo Horizonte e dos locais de trabalho daqueles que vieram a ser seus moradores. A expressiva ampliação das áreas habitadas no entorno do Conjunto Palmital A e B, decorrente de sucessivos processos de ocupação e/ou favelização das áreas verdes, deu origem ao chamado Aglomerado Palmital⁶, termo não oficial usado por Santos (2012) que, segundo Geraldo (2014), descreve, em termos socioeconômicos, um cinturão de pobreza, desigualdade e estigmas sociais. O aglomerado, formado pelos conjuntos habitacionais Palmital A e B, pelo Nova Esperança e pelo bairro Nova Conquista, acumulou ao longo dos anos o peso de ser visto como um lugar “carente” e “perigoso” e, se, por um lado, este contexto impulsionou o desenvolvimento de um forte ativismo comunitário, por outro lado, o estigma, a segregação e a precariedade do acesso a bens e serviços também resultou em expressivos processos de fragilidade e encolhimento quanto às perspectivas de futuro por parte dos moradores, sobretudo as de crianças, adolescentes e jovens.

Em um estudo sobre o processo de “favelização” na Região Metropolitana de Belo Horizonte, Cotta e Silva (2016) discorrem sobre a ocupação das áreas em torno dos conjuntos habitacionais Morro Alto e Palmital, tal como o caso da Favela Nova Esperança. Segundo os autores, as encostas que circundam os conjuntos foram progressivamente utilizadas para construção de residências completamente desprovidas das estruturas básicas de segurança e habitabilidade. A figura 02 permite visualizar o conjunto Morro Alto e, no outro lado da rodovia MG 10, a Favela Nova Esperança adjacente ao Conjunto Palmital.

⁶ O termo Aglomerado Palmital, usado em estudos acadêmicos, não está disseminado na linguagem corrente dos moradores, que, por vezes chamam de Região do Palmital ou apenas Palmital o complexo que nomeamos como aglomerado.

Figura 2 - Localização da Favela Nova Esperança



Fonte: Google Maps, 2018.

Passados mais de 30 anos das ocupações iniciais, os moradores de tais espaços continuam a conviver com a falta de infraestrutura, revelada pela ausência de sistema de esgoto, insuficiência de vias calçadas e custos de água e luz que estão acima do que os moradores podem pagar, o que resvala no problema das ligações clandestinas popularmente conhecidas como “gatos”. Nas palavras dos autores:

A falta de políticas públicas que envolvessem, de forma integrada e sistêmica, os municípios de Belo Horizonte, Vespasiano e Santa Luzia teriam contribuído para o processo de favelização das regiões próximas aos conjuntos habitacionais Morro Alto e Palmital. Por muitos anos as vilas permaneceram, e em algumas regiões permanecem, sem um mínimo de infraestrutura para as moradias [...] A geografia das favelas por suas especificidades e dificuldades de acesso seduzem os cidadãos infratores que para lá se deslocam e permanecem de forma provisória a estabelecer contatos com indivíduos de outros aglomerados. A entrada de veículos para atendimento de emergências é limitada devido à falta de vias trafegáveis e pela dinâmica de localização dos barracões (COTTA e SILVA, 2016. p. 08).

Esculpida nas encostas de uma Área de Proteção Permanente (APP), o território da Favela Nova Esperança constitui-se como uma resposta não institucional para o problema do déficit de

habitações. A prefeitura do município de Santa Luzia⁷ não reconhece a existência do espaço como área habitada, justifica que é por se tratar de uma APP e das restrições legais que isso representa; tampouco possui dados demográficos da população, visto que os moradores não pagam impostos⁸ e não possuem a titularidade do terreno em que residem, por isso não são contabilizados. Como se não existissem. Mas existem e possuem história. Por isso, junto aos registros acadêmicos e aos dados oficiais encontrados, a descrição da Favela Nova Esperança é feita com o auxílio de relatos orais de moradores.

1.1.1 RELATOS ORAIS SOBRE A FAVELA NOVA ESPERANÇA

Para além das entrevistas com os sujeitos da pesquisa, foram realizadas conversas informais com outros moradores da Favela Nova Esperança, que residem nesse território desde os primeiros anos de sua constituição e que, por isso, vivenciaram o desenvolvimento e a história local. Nesse sentido, o texto que segue apresenta algumas das falas coletadas, as quais apontam para os contextos de surgimento e para as características da favela, bem como para os sentimentos que ela desperta em relação aos moradores.

Começou como ocupação, por volta de 1985, com famílias inteiras, em seus barracos de lona, avançando mata a dentro. É isso o que nos conta Suzana⁹:

Meu pai, quando ele veio pra cá, nós foi quase os primeiros moradores, era poucas casas, tinha mais era só mato. (...) Na época era muita casa de lona. A maioria das famílias morava tudo em barraco de lona. Desde a época que eu moro aqui, dos meus 13 anos pra cá, que é muito sofrimento. Agora é que tá tendo as casinhas mais ou menos. (...) Na época era muita gente chegando, arrumando lote, armando lona e entrando pra dentro (Suzana, moradora do Nova Esperança, 2018).

História semelhante nos é narrada por Lauro, morador do Nova Esperança há 30 anos:

Ah, o Nova Esperança começou assim, como toda invasão começa. Cada um invadindo, tirando seu pedacinho (...) como qualquer outra invasão. Cada um procurando seu meio de sobreviver (...) E começou desse jeito, cada um sobrevivendo à sua maneira. Tinha

⁷ A fim de melhor detalhar o território, busquei nas secretarias de Desenvolvimento Urbano e de Obras da prefeitura de Santa Luzia por documentos oficiais, mas, em ambas as repartições, me foi dito sobre a ausência de dados para o território, por se tratar de uma APP.

⁸ A configuração como APP e o não pagamento de impostos é utilizado pelo poder público municipal para justificar o não investimento em políticas públicas que atendam à Favela Nova Esperança.

⁹ Nomes fictícios usados para resguardar a identidade dos moradores. Importa frisar que na transcrição das conversas foi mantida a fala original dos moradores, tais como esses as expressaram.

aqui era uma área verde, sem nada, não tinha rua, não tinha, nada! (Lauro, morador do Nova Esperança, 2018).

A mesma narrativa é apresentada por Elizabeth, que faz referência à ação da polícia para desmobilizar a ocupação do espaço:

O povo ia e entrava na barraca de lona e eles tirava, o povo ia e montava de novo. Era desse jeito. Não tinha moradia né, não tinha moradia. (...) O povo armava o barracão deles... a polícia vinha e tomava... o povo ia e começava a armar a barraquinha de novo... foi até nós ficar... não tinha lugar pra ir... não tinha como pagar aluguel (Elizabeth, moradora do Nova Esperança, 2018).

Hoje, o que existe de mata não ocupada divide espaço com construções de alvenaria que denotam o crescimento local. Contudo, a ausência de infraestruturas básicas de comércio, transporte, telefonia e saneamento básico se faz presente no cotidiano e na fala dos moradores e constitui-se como principal foco de demandas para o poder público:

Morar aqui é igual morar em um outro lugar qualquer, com dificuldades, sem saúde, sem transporte, sem um meio de comunicação, se você quiser comunicar aqui tem que ser com celular, esses negócios, não tem um meio de comunicar aqui com um fixo (...) Aqui nós não temos nenhum meio de transporte não, nem alternativo nem nada. (...) Deus abençoe que a administração política e administrativa do município olha pra nós aqui, dentro das responsabilidades, o que eles puder nos ajudar (...) O que nós queremos aqui, sabe o quê que é, o que nós queremos aqui é o seguinte, que nós temos o direito de posse das nossas propriedades. (...) Nós queremos o direito de uma taxa social que nós podemos pagar água, luz e ter o direito de posse que nós adquirimos aqui. Uma taxa social de água, luz, imposto, e um meio de transporte, pra que nós podemos transportar as nossas pessoas, doentes. Que nós temos direito ao que nós adquirimos aqui até agora, mas também nós sabemos que sem gerar arrecadação, não há meios, mas desde que eles cobrem de nós uma taxa social (Lauro, morador do Nova Esperança, 2018).

A mesma percepção quanto à necessidade de investimentos, observa-se na fala de outra moradora:

Mas muitas coisas precisam de arrumar aqui ainda. (...) Precisa de uma linha de ônibus, precisa, um posto médico. (...) era bom que tivesse um posto médico (...) Aqui precisa muito assim... de melhoria... melhoria... de ônibus, abrir rua, rede de esgoto (...) uma farmácia mais perto (...) precisa muito de uma linha de ônibus (Elizabeth, moradora do Nova Esperança, 2018)

Associadas aos discursos sobre os investimentos que melhorariam a qualidade de vida, há falas sobre o desgaste dos moradores em relação aos políticos que procuram a comunidade nos períodos eleitorais e fazem promessas que posteriormente não são cumpridas.

Chega em época de eleição pede voto, pede as coisas, eles fala que vai mudar, que vai abrir rua, que vai fazer isso, fazer aquilo, é até hoje não vi mudança, lembrança, nada bom pra falar. (Suzana, moradora do Nova Esperança, 2018).

Segundo Souza (2001), em contraposição ao aluguel, prevalece no Brasil o sistema da “casa própria”, que para um grande contingente populacional, especialmente os mais pobres, só é viabilizado mediante ocupações informais, alheias aos controles do Estado e envoltas em problemas de habitabilidade. Diretamente associada à dimensão da renda e da capacidade aquisitiva das famílias que vivem nas regiões metropolitanas brasileiras, as ocupações informais, exemplificadas pelas favelas e pelos loteamentos irregulares, constituíram-se, historicamente, como alternativa para os sem-teto, sem-emprego, subempregados ou empregados com baixa renda, grupos cujas condições financeiras, simbólicas e políticas impedem o acesso ao mercado imobiliário formal.

De acordo com a autora, as ocupações informais podem ser consideradas como uma das faces da intensa segregação entre ricos e pobres e são marcadas pela constituição de ambientes estruturalmente precarizados, segmentados pela violência e cuja população se vê alijada de direitos urbanos.

Um aspecto comum na fala de todos aqueles com quem conversei diz respeito à violência como característica marcante do território, seja como condição do passado ou do presente:

Tem mais ou menos uns 27 anos que eu moro aqui. Eu não tenho nada de bom para falar desse lugar não. Antigamente era pior ainda. (...) é violência, é tudo, é muita violência, é muita dificuldade, muito sofrimento para os moradores e tudo. (Suzana, moradora do Nova Esperança, 2018).

Sobre o estado de insegurança que marcou os primeiros anos da Favela Nova Esperança, nos foi dito que “Aqui tinha muitos caras que roubava, que arrebatava casa dos outros” (Zacarias, morador do Nova Esperança, 2018). Em alusão aos conflitos armados vivenciados no interior da comunidade, temos o seguinte relato de Elizabeth:

Aqui era perigoso, aqui era. Mas Deus deu um basta, né? Acabou isso, já não é mais como era antigamente. (...) As coisas que era ruim do passado já não tem mais... não tem mais guerra, graças a Deus. (...) Não tem mais guerra (Elizabeth, moradora do Nova Esperança, 2018).

Nos relatos podemos encontrar, ainda, alusão à existência de grupos que, pela via da violência, exercem controle social no interior do território: “Eles não gostam de ladrão. Ladrão entrou aqui é só dar um toque neles”. (Zacarias, morador do Nova Esperança, 2018). Tais grupos seriam, segundo o morador, compostos majoritariamente por jovens, aos quais é atribuída uma sociabilidade de tipo violento:

Já perdi cinco filho...matado, depois que eu estou morando aqui (...) e to com outros meninos meus que tão preso lá em Bicas. (...) Mas esses meninos jovens, você sabe como é que menino jovem é (...) É matar...é falar: vou dar tiro naquele camarada (...)Você vê eles falando é só isso. Esses meninos jovens eu converso com eles, mas é eles pra lá e eu pra cá (Zacarias, morador do Nova Esperança, 2018).

Contudo, em contraste ao desejo de distanciamento que a figura dos jovens suscita em alguns moradores, a fala de Elisabeth aponta para uma outra perspectiva, a de resgate, a partir de referências à religião¹⁰:

os meninos é tudo educado, eu prego a palavra de Deus pra eles, chamo eles pra ir na igreja comigo, eles vai na igreja. Eu não corro deles, eu convido eles para ir na igreja. Muitos correm... eu não. Eu aproximo deles, convido pra igreja (Elisabeth, moradora do Nova Esperança, 2018).

De acordo com Zaluar (2012), a associação entre juventude e criminalidade violenta no interior de bairros pobres e favelas, uma das faces aparentes e a mais frágil do esquema societal atrelado ao comércio ilegal de entorpecentes, responde a integração de fatores de diversas ordens, tais como: a incompletude do processo de democracia social caro ao desenvolvimento de uma cultura da civilidade, a afirmação de um tipo de masculinidade marcado pela valorização de um “ethos guerreiro” e a facilidade do acesso a armas de fogo. Segundo a autora, entre as diversas consequências da associação entre jovens e práticas violentas, podem ser verificadas as mudanças nas relações locais de poder, que outrora foram regidas por uma hierarquia geracional.

Sobre como é morar na Favela Nova Esperança, encontramos posicionamentos distintos. Há relatos que ressaltam uma profunda infelicidade:

Eu não tenho lembranças boas nenhuma. Pra mim é só lembranças ruins. [...] Quando eu vim pra cá eu tava com uns doze anos de idade. Desde a época que eu vim pra cá que é essa luta, guerra, essas dificuldades. Pra mim só revolta nesse lugar, só revolta (Suzana, moradora do Nova Esperança, 2018).

Há os que se dizem satisfeitos, apesar das adversidades:

Mas mesmo assim nós vivemos felizes aqui. Eu por exemplo, vivo aqui há trinta anos, não tenho nada a reclamar da comunidade (Lauro, morador do Nova Esperança, 2018)

E, por fim, os que se mudariam, se pudessem:

Eu só to aqui mesmo porque eu pagava aluguel, ai eu comprei isso aqui [...] Eu morava lá em Belo Horizonte ... eu não imaginava de morar aqui nesse lugar não. [...] Eu gosto mais do meu barracão, do meu barracão eu gosto, foi Deus que me deu, porque eu morava de aluguel. Do barracão eu gosto, tenho nada a reclamar do barracão não. Mas

¹⁰Em um campo teórico, o posicionamento de Elisabeth aponta para estudos sociológicos acerca da importância da religião em territórios marcados pelo abandono estrutural do Estado.

se eu pudesse sair daqui e morar mais pra lá eu iria (Sebastiana, moradora do Nova Esperança, 2018).

As conversas estabelecidas com moradores para melhor conhecer a Favela Nova Esperança permitem que se caminhe por um território relativamente recente, dado que seus aproximadamente 35 anos se dão no seio de uma cidade, Santa Luzia, fundada em 1692 e emancipada em 1847 e geracionalmente consolidado, pois nele famílias se constituíram, criaram filhos e agora criam seus netos. Um território marcado pela ausência e, porque não afirmar negligência do poder público com os moradores, vide as condições insatisfatórias de mobilidade, principalmente em ocasiões de chuva, saneamento básico e coleta de lixo, entre outros. Um território intensamente marcado pela criminalidade violenta e por um histórico de homicídios que incide majoritariamente sobre a expectativa de futuro dos jovens. Mas para não ser irresponsável em apenas salientar aspectos dolorosos, há que se falar que é um território vivo, de pessoas que se sustentam apesar das adversidades e comemoram as conquistas como, por exemplo, a paulatina ampliação de uma casa, ou o ingresso no ensino superior. Um território farto em infância, adolescência e juventude, e por isso, um território potente, que precisa ser cuidado pelo poder público, o qual tem a responsabilidade de fazê-lo.

1.1.2 ÍNDICES DE DESENVOLVIMENTO HUMANO DA FAVELA NOVA ESPERANÇA

Feita uma apresentação da Favela Nova Esperança baseada em apontamentos acadêmicos e relatos orais, recorro, neste momento do texto, ao uso do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) relativo ao território, a fim de complementar a descrição de suas características sociais. De acordo com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) (2013), o conceito de desenvolvimento humano e o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), criados pelo paquistanês Mahbub ul Haq, a partir do pensamento de Amartya Sen, foram apresentados em 1990 e se popularizaram como forma de se medir as condições de vida de um país. A formulação básica do IDH contempla três indicadores: vidas longas e saudáveis, acesso ao conhecimento e, por fim, recursos para garantia de uma vida digna. Conforme o PNUD (2013):

Ter uma vida longa e saudável é fundamental para a vida plena. A promoção do desenvolvimento humano requer que sejam ampliadas as oportunidades que as pessoas têm de evitar a morte prematura, e de garantir a elas um ambiente saudável, com acesso à saúde de qualidade, para que possam atingir o padrão mais elevado possível de saúde física e mental. [...] O acesso ao conhecimento é um determinante crítico para o bem-estar e é essencial para o exercício das liberdades individuais, da autonomia e

autoestima. A educação é fundamental para expandir as habilidades das pessoas para que elas possam decidir sobre seu futuro. Educação constrói confiança, confere dignidade e amplia os horizontes e as perspectivas de vida. [...] A renda é essencial para acessarmos necessidades básicas como água, comida e abrigo, mas também para podermos transcender essas necessidades rumo a uma vida de escolhas genuínas e exercício de liberdades (PNUD, 2013, p. 25).

Ainda segundo PNUD (2013), diversos países têm adaptado a metodologia do IDH a fim de melhor conhecer suas próprias realidades. É nessa perspectiva que se enquadra o IDHM, calculado em 2013, a partir de um trabalho conjunto realizado pelo PNUD Brasil, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e a Fundação João Pinheiro (BH-MG), com vistas à adequação da metodologia do IDH ao contexto brasileiro e aos indicadores nacionais disponíveis. Ao se acessar a sessão do site do PNUD relativa ao IDHM, pode-se encontrar a seguinte descrição:

O IDHM brasileiro segue as mesmas três dimensões do IDH global – saúde, educação e renda [...] Embora meçam os mesmos fenômenos, os indicadores levados em conta no IDHM são mais adequados para avaliar o desenvolvimento dos municípios brasileiros [...] O IDHM é acompanhado por mais de 200 indicadores socioeconômicos que dão suporte à sua análise e ampliam a compreensão dos fenômenos e dinâmicas voltados ao desenvolvimento municipal. O IDHM e os indicadores de suporte ficam reunidos no Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil 2013 (Site do PNUD acessado em 2018).

Conforme dados do Censo Demográfico do IBGE sistematizados no Atlas de Desenvolvimento Humano no Brasil (2013), a Unidade de Desenvolvimento Humano (UDH)¹¹ na qual a Favela Nova Esperança se encontra inserida¹² possuía, em 2010, um IDHM geral de 0,602, em comparação com os índices de 0,715 de Santa Luzia e 0,774 da Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH). Em termos concretos, esses números significam que o Nova Esperança possui uma condição de desenvolvimento humano inferior à média da cidade de Santa Luzia e da RMBH.

De acordo com o Atlas (2013), na comparação com indicadores específicos, entre as 623 UDHs da RMBH, aquela em que se encontra a Favela Nova Esperança ocupa a 605^a posição em relação à longevidade e à renda, e 576^a em relação à educação. Como pode ser verificado nas informações contidas na Tabela 1, no que tange aos IDHMs de Longevidade e Renda, os números

¹¹ Segundo o Atlas de Desenvolvimento Humano do Brasil, as Unidades de Desenvolvimento Humano (UDH) configuram, em síntese, áreas contíguas que apresentam traços homogêneos em suas condições socioeconômicas.

¹² A UDH na qual o Nova Esperança foi incluído é identificada como Vila Sesc e contempla, nominalmente, o Conjunto Palmital, o bairro Castanheiras e áreas de Zona Rural. Vale ressaltar que o termo “Nova Esperança” não aparece na descrição dessa UDH, mas ao observar o mapa descritivo é possível constatar que, na unidade, esse é o território identificado como Conjunto Palmital. Assim, em função da representação gráfica disponível, sustento que na definição da UDH Vila Sesc o termo Conjunto Palmital refira-se à Vila Nova Esperança.

apresentados pela UDH a qual pertence o Nova Esperança situam-se bem próximos aos menores encontrados em Santa Luzia e RMBH, ou seja, dentro da cidade de Santa Luzia e da Região Metropolitana de Belo Horizonte, os moradores da Favela Nova Esperança encontram-se entre aqueles que vivem menos e acessam a menos recursos financeiros. Semelhante inferência pode ser feita em relação ao critério educação, visto que, comparados aos menores e aos maiores índices relativos à Santa Luzia e à RMBH, o IDHM Educação da UDH que contém a Favela Nova Esperança encontra-se, significativamente, mais próximo dos menores.

Tabela 1- IDHM – Nova Esperança, município de Santa Luzia e Região Metropolitana de Belo Horizonte – 2010

IDHM	UDH (Nova Esperança¹³)	Menor UDH (Santa Luzia)	Maior UDH (Santa Luzia)	Menor UDH (RMBH)	Maior UDH (RMBH)
Longevidade	0,737	0,736	0,889	0,736	0,951
Renda	0,612	0,608	0,771	0,608	1,000
Educação	0,528	0,475	0,730	0,469	0,920

Fonte: PNUD, IPEA e FJP.

Os dados do Atlas Brasil (2013), associados aos estudos de Cotta e Silva (2016), às falas dos moradores com quem conversei e às observações realizadas, permitem-me afirmar que o Nova Esperança se configura como um território marcado pelas dimensões sociais e econômicas da pobreza, uma favela inscrita no interior de um amplo território periférico, o Aglomerado Palmital.

Segundo Condé (2017), a década de 1960 foi marcada, no Brasil, pelo aumento da população urbana e dos movimentos de favelização, fatos que despertaram o interesse acadêmico pelas condições de moradia dos mais pobres. Nesse sentido, foram produzidos, na década de 1970, diversos estudos voltados à conceituação da periferia, tendo em vista os contextos

¹³ Apesar de no quadro 01 a UDH ser identificada como Nova Esperança, vale ressaltar o que foi apontado na nota anterior, ou seja, que no Atlas de Desenvolvimento Humano ela se encontra nomeada como Vila Sesc. Em se tratando, o Nova Esperança de um dos territórios dessa UDH, a renomeei para facilitar a compreensão do leitor acerca do fato de os valores corresponderem a índices relativos ao Nova Esperança.

macroeconômicos e estatais relacionados às formas de ocupação do espaço urbano. De acordo com a autora, nos anos de 1980 as explicações macroestruturais são preteridas e os estudos sobre a periferia passam a focar nos contextos locais e nas construções do cotidiano, levando-se em consideração o modo como os moradores significavam as situações de violência e criminalidade, as práticas de lazer, as expectativas de masculinidade e feminilidade, as vivências religiosas e as experiências de trabalho. Feita essa discussão Condé (2007) afirma que:

A periferia deve ser compreendida diante das problematizações referentes ao seu contexto histórico, ao surgimento, manutenção ou ruptura das características que a compõem, a origem dos indivíduos e a forma como fazem e vivem a vida socialmente (CONDÉ, 2007, p. 33).

Conforme Ávila (2006), não há unanimidade sobre qual seja a definição de “periferia”, termo que tem sido utilizado em estudos de diversas áreas, tais como as Ciências Sociais, Geografia e Arquitetura. Contudo, a despeito da necessidade de relativizar a ideia de um modo de vida homogêneo inerente às periferias, pode-se dizer que, com essa palavra, tem sido possível nomear os bairros que se encontram distantes ou em oposição aos centros da cidade e centros do poder. Marcados por déficits estruturais em que os moradores são, em sua maioria, pobres ou pertencente a baixa classe média.

Por sua vez, o termo favela, segundo as concepções organizadas por Silva (2009), remete a um território configurado em áreas de alta vulnerabilidade ambiental, ocupado principalmente para fins de moradia, em que as edificações tendem a ser adensadas, irregulares e erguidas pelos próprios moradores; um território com altas taxas de desemprego e subemprego, marcado pela presença precarizada do Estado e pela insuficiente garantia dos direitos sociais aos moradores.

Importa dizer que as diferenças associadas aos termos favela e periferia inscrevem a Favela Nova Esperança em uma dupla dinâmica discriminatória. Por um lado, o território já é estigmatizado como periférico por ser considerado como parte do Aglomerado Palmital. Por outro, sofre uma segunda estigmatização, agora no interior do aglomerado, visto que, na condição de favela, possui as mais precárias condições de habitação. A partir da referência a diversos autores, Ávila (2006) assim descreve o fenômeno que afeta a Favela Nova Esperança:

A emergência do “morador de periferia” como uma categoria que define o pobre, além de ser distinta do favelado, redefine este termo. Assim, o “favelado” passou a ser o “mais pobre” do que o pobre/morador de periferia, “constituindo uma importante referência para a diferenciação interna” na localidade (ÁVILA, 2006. p. 28).

As condições territoriais e socioeconômicas em que os jovens moradores do Nova Esperança constroem suas experiências de vida e subjetividade não podem ser, de modo algum, dissociadas das Representações Sociais com que esses mesmos jovens definem a escola. Na sessão seguinte serão apresentados os sujeitos que aceitaram participar da pesquisa, e a partir dos quais colheremos Representações Sociais sobre a escola que circulam na Favela Nova Esperança.

1.2 Jovens entrevistados: os sujeitos da pesquisa

Como já foi dito, o fim último dessa pesquisa foi acessar às Representações Sociais sobre a escola por jovens que, moradores de um território periférico, já experimentaram a evasão escolar. Uma vez encontradas, tais Representações Sociais foram reificadas e problematizadas face às condições estruturais da Favela Nova Esperança, tendo como pano de fundo a perspectiva de que o acesso à Educação Básica se constitui como direito no Brasil.

Os jovens pesquisados são tratados aqui, como sujeitos; uma escolha metodológica que tem por objetivo evidenciar os entrevistados como seres de vontade, racionalidade, reflexividade e ação, cujas subjetividades encontram-se inscritas no tempo, no espaço e na cultura. Trata-se de uma escolha que também reflete a concepção da TRS, referencial teórico desta pesquisa, segundo a qual não há que se falar de individualidade dissociada dos contextos e das interações sociais.

De acordo com Jodelet (2009), a TRS acompanha o deslocamento realizado pelas ciências humanas e pela filosofia no final do século XX, quando estas deixam de investir em narrativas macrossociais para focar em narrativas situacionalmente inscritas, alicerçadas na experiência do sujeito, que é compreendido como uma expressão do social. Nesse sentido, em artigo sobre a retomada do sujeito como paradigma de compreensão da realidade, Jodelet (2009) afirma:

Logo depois da Segunda Guerra Mundial, várias correntes de pensamento convergiram para desacreditar a noção de sujeito.[...] Entretanto, as conjunturas históricas e epistemológicas que marcaram o fim do século se traduziram em recolocar em questão paradigmas até então dominantes [...] A relação indivíduo/sociedade inicialmente formulada em termos de oposição entre ator ou agente e sistema social ou estrutura, evoluiu em um sentido que aproxima, na sua acepção das noções de ator e de agente e os faz juntar-se à noção de sujeito.[...] Touraine (2007) [...] força a aproximação entre ator e sujeito até produzir uma teoria do sujeito, a fim de integrar as transformações que afetam, devido à globalização, a reflexão de indivíduos e de grupos que marcam uma vontade de liberdade, de afirmação de sua singularidade ou de sua particularidade, e uma reivindicação identitária, um desejo de reconhecimento para si e os outros (JODELET, 2009, p. 681-688-690).

O conjunto dos sujeitos desta pesquisa foi definido a partir da investigação documental realizada em uma escola estadual situada nos limites entre a Favela Nova Esperança e o bairro Palmital. No que concerne à pesquisa de campo, o desenvolvimento metodológico desta investigação foi reorientado após as primeiras idas a Favela Nova Esperança e a realização de três entrevistas. Antes de considerar a escola como ponto de partida, busquei os jovens entrevistados por meio das indicações de uma liderança comunitária e de outros moradores. Era evidente a ausência de um critério assertivo e não aleatório que orientasse o contato com os jovens.

Paralelo a isso, a entrada no campo também foi reorientada porque os primeiros movimentos de pesquisa na Favela Nova Esperança foram tomados por um afeto intenso, confuso e desconcertante, resultado das boas lembranças, das alegrias, das inquietações, das angústias, tristezas e frustrações nutridas, não apenas no período que trabalhei como técnica social no território, mas também no tempo da saudade e do afastamento. Afetivamente, era preciso o distanciamento, até para compreender a fala de minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Nogueira, sobre a necessidade da distância. Não que no período de graduação em Ciências Sociais eu não tenha ouvido isso exaustivamente, mas quando nos encontramos absortos em sentimentos, dificilmente nos damos conta da real intensidade dos mesmos.

Nesse sentido, após as primeiras entrevistas e a percepção de que a entrada no campo tinha se dado de forma demasiado inorgânica, decidi por recomeçar os trabalhos a partir de uma base que me oferecesse informações oficiais e precisas sobre jovens moradores do território que experimentaram a situação de evasão escolar, o que me fez optar pelo contato com uma escola local. Recomecei, também, com a perspectiva de dimensionar minha entrada e circulação pelo território não mais como ex técnica social, mas como pesquisadora que necessita estar atenta aos contextos a serem desnaturalizados.

Quanto ao uso de documentos como fonte de informação, Menga e André (1986) afirmam:

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte "natural" de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (MENGA e ANDRÉ, 1986, p. 39)

De agora em diante denominada como “Escola Local”, a instituição onde se realizou a pesquisa documental foi escolhida por ofertar turmas escolares, regulares ou em regime de aceleração do aprendizado, que atendem, entre outros públicos, jovens com idades entre 15 e 18 anos, a faixa etária de interesse para essa investigação. Após contatos telefônicos, foram agendadas idas à escola para levantar os dados de alunos evadidos nos anos 2016 e 2017, período eleito por se tratar dos anos coincidentes com a vigência desta pesquisa de mestrado a possuírem dados já consolidados. A partir de documentos oficiais, foram analisadas todas as turmas entre o 7º e o 9º ano¹⁴, regulares ou de projetos de aceleração. Em 2016, foram contabilizadas 19 turmas que totalizaram 563 matrículas, das quais, 66 correspondem a alunos que evadiram, sendo 15 destes moradores da Favela Nova Esperança. Para o ano de 2017, foram analisadas 13 turmas, com um total de 489 matrículas, das quais 58 foram de alunos que evadiram, sendo 10 desses moradores da Favela Nova Esperança. A pesquisa documental baseou-se nas atas de resultado final, onde foi possível acessar ao nome dos alunos evadidos por turma, e no livro de matrícula, onde foi possível encontrar o endereço dos mesmos.

Com base nos dados encontrados, excluindo a repetição de jovens que se matricularam em 2016 e 2017 e evadiram em ambos os anos, ou que estavam matriculados em duas turmas diferentes em um mesmo ano letivo e constavam como evadidos em ambas, verifiquei que, no período analisado, 23 alunos moradores da Favela Nova Esperança evadiram da Escola Local. Uma vez aplicado o filtro de idade, para selecionar os jovens que nos anos analisados tinham entre 15 e 18 anos, foi obtido um total de 16 sujeitos correspondentes ao perfil buscado.

O exercício de percorrer o território da Favela Nova Esperança em busca dos jovens a serem entrevistados aconteceu com a ajuda, imprescindível, de uma referência comunitária que, de bom grado, caminhou comigo por entre as ruas e becos, os quais deveria percorrer. Usarei para identificar essa pessoa o nome fictício Canaã e, o papel que desempenhou no desenvolvimento dessa pesquisa me levou a discorrer sobre a importância simbólica e operacional dessa figura mediadora.

Conheci Canaã quando trabalhamos juntos no programa Fica Vivo! Palmital, eu era técnica social e ele o oficinairo de futebol na Favela Nova Esperança, local onde reside com sua

¹⁴ Inicialmente o público dessa pesquisa era compreendido por adolescentes e jovens com idades entre 12 e 18 anos, por isso a escolha por turmas a partir do 7º ano, pois é o estágio em que encontramos, em uma perspectiva de ensino regular, adolescentes a partir de 12 anos de idade. Contudo, durante a avaliação do relatório de qualificação, a Prof.^a Dr.^a, Cirlene de Souza, que compunha a banca, incentivou-me a considerar apenas os jovens como público-alvo, orientação que acatei e que fez com que meu esforço de investigação se limitasse à faixa etária dos 15 aos 18 anos no ato da evasão.

família. Nossa relação sempre foi marcada pela cordialidade e não perdemos contato após minha saída do emprego, esporadicamente conversávamos por telefone ou mensagens de texto. Desde minhas primeiras idas ao campo, como pesquisadora, Canaã me apoiou com a indicação de um jovem, que ele sabia estar fora da escola e possuir a faixa etária que eu buscava para entrevistar. Após minha decisão de reorientar a entrada no campo e o modo de seleção dos jovens a serem entrevistados, a colaboração de Canaã mostrou-se ainda mais efetiva, visto que a lista de jovens levantada a partir da pesquisa documental na Escola Local apontava para endereços situados em diversos pontos da Favela Nova Esperança, os quais eu desconhecia. Voluntariamente, Canaã foi comigo a todos os endereços que conseguimos encontrar e, como referência comunitária que é, facilitou minha apresentação junto aos jovens, transmitindo aos mesmos a segurança de que poderiam confiar em mim.

Nas incursões pela Favela Nova Esperança com a ajuda de Canaã, consegui contatar 7 dos 16 jovens selecionados após a pesquisa documental na Escola Local. Entre os jovens que não consegui contatar, 5 se mudaram da Favela Nova Esperança, 2 não tiveram o endereço localizado e 2 não foram encontrados em casa, na ocasião em que acessei suas residências. Dos 7 jovens contatados, 5 aceitaram ser entrevistados e, com isso, constituíram-se como sujeitos deste estudo. Por se tratar de uma pesquisa realizada segundo os critérios da abordagem processual da TRS, busquei acessar as Representações Sociais sobre a escola por meio de entrevistas, as quais, como instrumentos de coleta de dados, “permitem o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais” (MENGA E ANDRÉ, 1986, p.34). De acordo com as referidas autoras, para a realização de boas entrevistas é importante que se estabeleça um clima de reciprocidade e aceitação entre entrevistador e entrevistado, condição, essa, necessária para que os assuntos tratados venham a fluir com naturalidade.

O entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão e maneira notável e autêntica (MENGA e ANDRÉ, 1986, p. 33).

A princípio tentei fazer entrevistas narrativas que a partir de uma questão geradora me permitisse mergulhar na biografia dos entrevistados, tendo como foco as relações estabelecidas entre esses e a escola. Contudo, as respostas à questão geradora mostraram-se demasiadamente enxutas e pouco reflexivas, o que me levou a uma recondução semiestruturada de todas as entrevistas.

Retomando aos objetivos da dissertação, importa dizer, mais uma vez, que a partir das entrevistas busquei compreender não apenas o que os jovens acham da escola, enquanto opinião sobre algo, mas a Representação Social que tem da escola, o que enxergam quando a veem, ou quando a imaginam. Apoiada em pressupostos da TRS, compreendi a fala dos jovens entrevistados como uma expressão do amálgama entre os contextos individuais, locais e macrossociais que esses experimentam.

As entrevistas foram, em sua maioria, realizadas nos locais de residência dos jovens; após os primeiros contatos e apresentações, eu dizia sobre meus interesses de estudo e sobre como tinha obtido, a partir de documentos da Escola Local, seus nomes e endereços. Feito isso, em seguida perguntava aos jovens sobre a disponibilidade e interesse em colaborar com a pesquisa e, uma vez que consentiam em participar, nos preparávamos para iniciar a gravação da entrevista. Foram entrevistados 3 jovens do gênero masculino e 2 jovens do gênero feminino, que doravante, para terem suas identidades preservadas, serão identificados pelos seguintes codinomes: Lara, Artur, Kamila, Gabriel e Matheus. No momento das entrevistas, os sujeitos da pesquisa tinham entre 16 e 19 anos. Todos encontravam-se fora do sistema escolar e do mercado de trabalho formal. Ambas as jovens entrevistadas possuíam filhos, condição não compartilhada pelos jovens do gênero masculino.

A primeira entrevista foi realizada com Lara, jovem de 19 anos, que cursou até o 8º Ano do Ensino Fundamental. Ela estava em casa, local onde conversamos sobre suas lembranças e percepções sobre a escola. Lara foi bastante solícita, mas era visível seu estranhamento e embaraço com a condição de entrevistada. Discorrer sobre a escola pareceu ser, para esta jovem, como falar de um aspecto da vida que se encontra distante, como experiência do cotidiano, mas, ao mesmo tempo, se faz presente, tendo em vista a reflexão sobre como tem se dado a existência, principalmente no aspecto material. Lara afirma que saiu da escola porque não tinha com quem deixar o filho, fato ocorrido no momento de sua vida em que tinha sossegado e parado de matar aula, o que fazia por não gostar de estudar. Para a jovem, focar na matéria sempre foi uma dificuldade, Lara diz que esquece tudo muito rápido. Mas ela diz que quer voltar para a escola, que sente falta do recreio e dos professores que a ajudavam.

A segunda entrevista foi realizada com Arthur, 18 anos, que cursou até o 6º Ano do Ensino Fundamental; talvez o diálogo mais difícil que eu tenha tido, pois o jovem havia ficado bastante desconcertado com a situação de ser entrevistado. Encontrei-o na entrada de sua casa, soltando pipa com o irmão e alguns amigos. Na ausência de espaços possíveis, fizemos a entrevista próximo ao grupo, o que eu entendo ter sido um fator de inibição, junto ao inesperado

de ser chamado a lembrar-se sobre a escola. Reconheço minha inabilidade em conduzir a entrevista com Arthur, tendo em vista o desconforto gerado por uma aparente incompreensão das perguntas proferidas, para as quais emergiram respostas monossilábicas que pareciam fechar os circuitos simbólicos de interpretação da experiência escolar. Arthur considera-se um aluno quieto dentro da sala de aula, desses que não fazem bagunça e teve o ímpeto de sair da escola devido às constantes reprovações que experimentou. Sobre a relação com os professores, o jovem diz que uns são ruins e outros bons, principalmente os que conversam com os alunos, brincam e ajudam nas matérias. A escola, para Arthur, ensina muitas coisas, sobretudo a procurar um serviço.

A terceira entrevista foi realizada com Kamila, 19 anos, que cursou até o 8º Ano do Ensino Fundamental. Sua casa no alto de um morro foi difícil de acessar, e parecia fechada, contudo, após algumas palmas insistentes foi possível falar com a moradora, que acordou para me atender. Kamila discorreu sobre a escola com muita naturalidade; sua fala é forte, assertiva e, sem dúvida, questionadora: de si, do outro, das instituições, da entrevistadora. A jovem diz ter parado de estudar algumas vezes, na primeira deixou de ir à escola porque não via sentido em continuar, tendo em vista o tipo de comportamento que sustentava dentro da instituição. Junto às amigas, fez muita bagunça, matava aula, tinha para si que ficar dentro de sala quando todos os amigos estavam zoando pelos corredores da escola, era fazer papel de boba. Ouvir os professores, naquela época, era como ouvir ladainhas sobre conteúdos incompreensíveis. Para passar de ano, bastava pagar para que algum colega de sala fizesse seus trabalhos. Das outras vezes, parou de estudar porque perdeu a mãe e engravidou. Mãe de um filho, as reflexões de Kamila sobre sua vida escolar remetem às suas percepções sobre a juventude e à insatisfação com a atual condição em que se encontra frente ao mercado de trabalho.

A quarta entrevista foi realizada com Gabriel, 17 anos, que cursou até o 8º Ano do Ensino Fundamental. Conversamos na parte externa da casa de sua mãe. Inquieto, Gabriel se movimentou durante boa parte do nosso diálogo e pareceu surpreso com o convite para se lembrar da escola. Longe desse ambiente há dois anos, o jovem disse que sua vida escolar foi normal, sem nada demais, apenas estudo e alguma bagunça. Houve professores que o incentivaram a estudar e que o elogiavam como sendo um bom aluno. Para o jovem, se o que se quer é ser alguém na vida, então faz-se necessário estudar. Por isso mesmo, a sensação de fracasso associada ao esquecimento dos conteúdos escolares e à prática de ‘bicos’ (trabalho extra e informal, para melhorar a renda) como o desaterro de um lote. Gabriel afirma que parou de estudar porque não acreditava que obteria sucesso na instituição em que estava matriculado,

acabaria por reproduzir a indisciplina que essa escola carrega como marca. Mas esse não foi o único motivo, o jovem também diz que deixou de estudar por preguiça e por problemas que envolveriam sua segurança, caso fosse à escola”. Gabriel aponta para as tentativas de voltar a estudar, mas sustenta que não consegue se adaptar-se às escolas que exigem calça e sapato e proibem o boné.

Por fim, a quinta e última entrevista foi realizada com Matheus, 16 anos, que cursou até o 7º Ano do Ensino Fundamental. Mais novo entre os entrevistados, o jovem foi muito solícito e disse sobre seu desejo de ser policial e sobre sua aptidão para o desenho, o que o levava a gostar das aulas de Artes. A partir da fala do jovem, pode-se dizer que, para Matheus, o encanto de ir à escola envolve, principalmente, a arte do encontro, aquele que se dá pelo caminho ou que se concretiza dentro dos muros da instituição; brincar e conversar com os amigos, relacionar-se com professores que se importam com seus alunos, é isso que faz sentido. Para Matheus, o desânimo em voltar a estudar foi motivado primeiro pela perda de um grande amigo baleado no portão da escola e, segundo, por não ter companhia para ir e voltar, sendo longa a caminhada entre sua casa e a escola mais próxima.

No geral, os jovens demonstraram estranhamento ao falar sobre a escola. A vivência de um cotidiano distante da instituição escolar transpareceu em lembranças que situam a escola em um passado longínquo, sobre o qual está se perdendo a referência do vivido. Chamou-me bastante a atenção a brevidade com que, a princípio, todos entrevistados descreveram suas experiências. Anos de escolaridade foram descritos a partir de lugares comuns sobre o que é ser aluno, com referências ao ato de estudar, apresentado em termos ideais e não como foi de fato experimentado.

Analisadas as primeiras respostas de cada jovem entrevistado, poder-se-ia afirmar que poucas são as possibilidades de experiência ensejadas pelo ambiente escolar. Essa percepção se desfaz na medida em que as entrevistas se desenvolvem. Nesse sentido, há que se caracterizar as entrevistas como um exercício do tipo reflexivo, que possui a capacidade de conduzir os entrevistados a um olhar para e sobre si, movimento que permite aos sujeitos verbalizarem os julgamentos que sustentam sobre a própria existência, tendo em vista os condicionadores atrelados a trajetória escolar que percorreram¹⁵.

¹⁵ Neste ponto, destaco a importância de estudos que analisem o papel transformador de uma entrevista. Não raro os sujeitos pesquisados se veem alheios ao produto para o qual contribuíram com suas falas, contudo, o exercício de pensar sobre si, proposto por um entrevistador, pode desencadear, no entrevistado, tomadas de consciência e percepções até então invisibilizadas.

Na Tabela 2, pode ser encontrada uma breve caracterização dos entrevistados. Nela, constata-se que os jovens viveram toda ou a maior parte de suas vidas no Nova Esperança, e que apenas as mulheres declararam ter filhos. Pode ser constatado, também, que o Programa Bolsa Família e o suporte familiar, mais especificamente o materno, constituem-se como a principal fonte da renda a que os jovens têm acesso. No quesito vida escolar, a tabela ajuda a visualizar o fato de que todos os entrevistados, antes de evadirem da escola, passaram pela experiência de duas ou mais reprovações.

Tabela 2 - Descrição dos sujeitos da pesquisa

Identificação	Tempo em que mora no N.E.	Possui filhos/Número de filhos	Principal fonte de renda	Idade na ocasião da entrevista	Idade na ocasião da evasão*	Série em que evadiu	Número de reprovações
Lara	Desde o nascimento	Sim - 01	Bolsa Família	19 Anos	18 Anos	8º Ano	02
Arthur	Desde o nascimento	Não	Mãe	18 Anos	17 Anos	6º Ano	04
Kamila	Desde o nascimento	Sim - 01	Bolsa Família	19 Anos	18 Anos	8º Ano	03
Gabriel	Desde o nascimento	Não	Próprio trabalho (Bicos)	17 Anos	15 Anos	8º Ano	02
Matheus	13 Anos	Não	Mãe	16 Anos	15 Anos	7º Ano	02

Fonte: entrevistas com os sujeitos da pesquisa. * Idade referida registrada nos documentos escolares pesquisados.

CAPÍTULO 2 – TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: CONCEITOS GERAIS, ABORDAGENS METODOLÓGICAS E ESTUDOS EM EDUCAÇÃO NO BRASIL

Neste segundo capítulo discorro sobre a Teoria das Representações Sociais (TRS) e o faço, em um primeiro momento, a partir de uma breve descrição das origens desse campo teórico, de suas perspectivas de compreensão e análise da realidade social, de seus principais conceitos e das abordagens metodológicas a ele vinculadas, quanto a esse último ponto, em específico, após descrever três das abordagens da TRS mais comuns nos estudos brasileiros, indico aquela que norteia o desenvolvimento desta dissertação. Em um segundo momento, discorro sobre a pesquisa em TRS no Brasil, em especial, sobre a que é desenvolvida no campo da educação e que se debruça sobre a escola.

2.1 Perspectivas gerais de uma teoria

Se há uma década marcante no século XX, sem dúvida é a de 1960, nela o ocidente ferveu em meio a guerras, ditaduras militares, difusão dos meios de comunicação em massa e revoluções comportamentais, culturais e intelectuais; nesse contexto, entre impulsos e resistências, foram abertos vastos campos ao novo. E é no início desta década, em 1961, que o psicólogo e teórico romeno radicado na França, Serge Moscovici, defende a tese “*La psychanalyse, son image et son public*”, a partir da qual foi desenvolvida, no âmbito da Psicologia Social, um novo paradigma para se pensar a construção do conhecimento. No bojo de uma análise interdisciplinar extensa, que referencia o pensamento de Piaget, Vygotsky, Lévi-Bruhl e Durkheim, a Teoria das Representações Sociais (TRS) foi apresentada por Moscovici como uma corrente de estudos situada na fronteira entre o social e o psicológico.

Moscovici (2015) descreve as Representações Sociais como sendo teorias do senso comum, um fenômeno social e cognitivo a partir do qual os elementos não familiares ao conhecimento socialmente produzido são convertidos em elementos familiares, garantindo, assim, a inteligibilidade e, com isso, a possibilidade da vida social. As Representações Sociais são essenciais à construção do pensamento porque, seja para os grupos ou para os indivíduos, “a ameaça de perder os marcos referenciais, de perder o contato com o que propicia um sentido de continuidade, de compreensão mútua, é uma ameaça insuportável”. (MOSCOVICI, 2015, p. 56)

Conforme Moscovici (2015), para tornar o não familiar em familiar, as Representações Sociais operam a partir de dois mecanismos, distintos, porém, complementares, sendo eles a ancoragem e a objetivação, os quais, segundo o autor:

transformam o não familiar em familiar, primeiramente transferindo-o a nossa própria esfera particular, onde nós somos capazes de compará-lo e interpretá-lo; e depois, reproduzindo-o entre as coisas que nós podemos ver e tocar, e, conseqüentemente, controlar (MOSCOVICI, 2015, p. 61).

A ancoragem ou classificação se desenvolve quando um grupo recorre ao seu arcabouço de conhecimentos já elaborados para identificar, conferir sentido e classificar o novo, aquilo que ainda não fora representado. Trata-se de:

um processo que transforma algo estranho e perturbador, [...] em nosso sistema particular de categorias [...] para podermos garantir um mínimo de coerência entre o desconhecido e o conhecido. [...] No momento em que determinado objeto ou ideia é comparado ao paradigma de uma categoria, adquire característica dessa categoria e é reajustado para que se enquadre nela (MOSCOVICI, 2015, p. 61).

Uma vez ancorado, o novo conhecimento possui as bases necessárias para ser compartilhado na experiência comunicativa. Importa frisar que a ancoragem tem por suporte a memória social e individual e evoca necessariamente o passado, pois o que confere sentido a uma nova Representação Social são os conhecimentos que a antecedem. Neste sentido, ancorar é:

classificar é dar nome a alguma coisa [e] incluí-la[a] em um complexo de palavras específicas, para localizá-lo[a], de fato, na matriz de identidade de nossa cultura. [...] Ao nomear algo, nós o libertamos de um anonimato perturbador, para dotá-lo de uma genealogia. (MOSCOVICI, 2015, p. 61-66.)

O segundo mecanismo é a objetivação, processo pelo qual uma Representação Social é associada a uma imagem que, por sua vez, passa a ser seu corpo imagético e identificável, e se apresenta como a essência da realidade. Posto que uma Representação Social foi objetivada, seu aporte imagético é tido como natural por aqueles que o referenciam. Segundo Moscovici, objetivar:

é descobrir a qualidade icônica de uma ideia [...] a imagem ligada à palavra ou à ideia se torna separada e é deixada solta em uma sociedade, ela é aceita como uma realidade, uma realidade convencional, clara, mas de qualquer modo uma realidade. [...] A noção, pois, ou entidade da qual ela proveio, perdeu seu caráter abstrato, arbitrário e adquire uma existência quase física, independente. Ela passa a possuir a autoridade de um fenômeno natural para os que a usam (MOSCOVICI, 2015, p. 71-73-74).

Para além da importância descritiva relativa à necessidade de apresentar os conceitos de ancoragem e objetivação como elementos centrais no escopo da TRS, discorrer sobre esses conceitos é fundamental, também porque ambos são acionados no contexto do esforço analítico

contido nesta dissertação, o qual encontra-se materializado ao longo do quarto capítulo deste trabalho.

Uma compreensão pertinente sobre as características constitutivas das Representações Sociais deve considerar a distinção entre o universo reificado, associado ao campo científico e à contínua especialização com que a vida social é organizada e o universo consensual, próprio das Representações Sociais, constituído a partir do encontro, horizontal, entre os diversos sujeitos que partilham uma dada realidade. Conforme Moscovici:

Num universo reificado, a sociedade é vista como um sistema de diferentes papéis e classes, cujos membros são desiguais. Somente a competência adquirida determina seu grau de participação de acordo com o mérito, seu direito de trabalhar “como médico”, “como psicólogo”. No universo consensual a sociedade é uma criação visível, contínua, permeada com sentido e finalidade, possuindo uma voz humana [...] é facilmente constatável que as ciências são o modo pelo qual compreendemos o universo reificado, enquanto as representações sociais tratam com o universo consensual (MOSCOVICI, 2015, p. 49– 51).

Prosseguindo no apontamento das principais características da TRS, importa dizer que Moscovici não se interessou apenas pelo processo de construção do conhecimento engendrado nas Representações Sociais, mas também por entender os modos como esse conhecimento afeta e é afetado pelas práticas sociais. Nessa perspectiva, conforme Oliveira (2004), Moscovici debruçou-se sobre o tripé grupos/atos/ideias, compreendendo-o como elemento constitutivo e transformador de uma sociedade. Isto, pois, é “em função das representações e não necessariamente das realidades que se movem os indivíduos e coletividades” (OLIVEIRA, 2004, p.182).

As práticas sociais resultam de um processo envolto em dimensões afetivas, no qual a sensibilidade, sentimentos, emoções e paixões dos sujeitos articulam-se aos sentidos que estes dão ao mundo. Uma Representação Social diz do objeto representado, mas também do indivíduo que o representa. Como um saber abstrato, as Representações Sociais se materializam nas práticas dos indivíduos, que em seus processos de troca as concretizam em ações.

Na perspectiva da TRS, a vida social se constitui a partir dos movimentos comunicativos com os quais os sujeitos interagem entre si e dão significado aos seus contextos de vida. Lidas, não como conceitos, apenas, mas como fenômenos que convencionalizam objetos e prescrevem interpretações, as Representações Sociais dizem do arcabouço e dos mecanismos operacionais a partir dos quais a vida social se torna possível, tendo em vista os processos com que conteúdos

coletivos, socialmente compartilhados, são internalizados e conferem sentido e orientação à ação de sujeitos individuais. Neste sentido:

Em primeiro lugar [as Representações Sociais] convencionalizam os objetos, pessoas ou acontecimentos que encontram. Elas lhe dão uma forma definitiva, as localizam em uma determinada categoria e gradualmente as colocam como um modelo de determinado tipo [...] Essas convenções nos ajudam a resolver o problema geral de saber quando interpretar uma mensagem como significante em relação a outras e quando vê-la como um acontecimento fortuito e casual (MOSCOVICI, 2015, p. 34)

Sobre a produção das Representações Sociais, importa dizer que uma das condições da modernidade é a intensa diferenciação social que a caracteriza; grupos diversificados ocupam cada qual seu espaço e se inter-relacionam na formação do tecido social. Como consequência dessa diferenciação, multiplicaram-se as possibilidades de pertença dos sujeitos, bem como os centros de produção das informações, verdades, ideias e visões de mundo que os orientam individual e coletivamente. Sobre a relação entre tais condições e as Representações Sociais, Arruda (2002) afirma que “em sociedades complexas, multifacéticas, na era da informação e da velocidade das comunicações, a Representação Social é característica da organização do pensamento social” (ARRUDA, 2002, p.16).

Elaboradas como expressão do senso comum e do cotidiano não reificado, as Representações Sociais são uma forma de construção consensual do conhecimento, típica da modernidade, cujos conteúdos respondem aos contextos sócio históricos dos grupos de onde emergem. No geral, as Representações Sociais não são uniformes no todo de uma sociedade e não possuem alcance universal, sua eficácia está atrelada às particularidades dos grupos em que vigoram, dos quais constituem-se como elemento identitário. Assim, “elas seriam da natureza mesma dos grupos sociais que as criam, e sua eficácia – tanto prática como simbólica – dependeria dessa inserção, e não poderia jamais ter um sentido universal” (OLIVEIRA, 2004, p.183). Ainda sobre a vinculação das Representações Sociais a grupos específicos, Jodelet (2009) afirma que:

Reconhece-se, geralmente, que as Representações Sociais, como sistemas de interpretação, que regem nossa relação com o mundo e com os outros, orientando e organizando as condutas e as comunicações sociais. Igualmente intervêm em processos tão variados quanto a difusão e a assimilação dos conhecimentos, no desenvolvimento individual e coletivo, na definição das identidades pessoais e sociais, na expressão dos grupos e nas transformações sociais (JODELET, 2009, p.5)

As Representações Sociais, como mecanismos fixos e fluidos, estáveis e mutáveis, dizem do modo como as sociedades, internamente diferenciadas, produzem conhecimentos que, compartilhados, garantem o estabelecimento de um substrato estável para a vida social no interior

de cada grupo ou coletividade e na relação entre estes. As Representações Sociais remetem a existência de uma fala cultural e historicamente possível, via o compartilhamento, pela linguagem, de cognições, crenças, simbolismos, opiniões, avaliações e afetos; elas se manifestam nos costumes, conversações, gestos, relações, textos e imagens que permeiam a vida coletiva. A esse respeito, Alexandre (2004) afirma que:

As Representações Sociais são “um conjunto de conceitos, frases e explicações originadas na vida diária durante o curso das comunicações interpessoais”. Segundo a definição apresentada por Jodelet, são modalidades de conhecimento prático orientadas para a comunicação e para a compreensão do contexto social, material e ideológico em que vivemos. São formas de conhecimento que se manifestam como elementos cognitivos (imagens, conceitos, categorias, teorias), mas que não se reduzem apenas aos conhecimentos cognitivos. Sendo socialmente elaboradas e compartilhadas, contribuem para a construção de uma realidade comum, possibilitando a comunicação entre os indivíduos (ALEXANDRE, 2004, p. 131).

No bojo de processos que se materializam social e individualmente, as Representações Sociais possibilitam que um determinado objeto se torne (re)conhecido e convencionado. Na TRS, parte-se da premissa de que a realidade é condicionada por convenções, as quais são endossadas, questionadas, ressignificadas a partir da linguagem, assumida, em seus diversos canais e expressões, como um útero onde é gestada a construção social e psíquica do humano, e como um substrato, porque é ela, a linguagem, que por meio dos seus campos semânticos alimenta os sentidos do pensamento e da comunicação e permite, aos sujeitos, se localizarem. Conforme Alexandre (2004):

Nesse movimento de ordenação do mundo, a linguagem exerce papel de destaque, à medida que tipifica as experiências, dota-as de significado, categorizando-as numa totalidade dotada de sentido, através da construção de campos semânticos, que vão determinar o acervo social de conhecimento, o que por sua vez permite a “localização” e “manejo” dos indivíduos no campo social (ALEXANDRE, 2004, p. 127).

Como construções comunicacionais, as Representações Sociais são também fenômenos de linguagem e, por isso, criam realidades ao serem base e, concomitantemente, resultado das interações humanas. O olhar da TRS identifica a construção da realidade como um movimento dialético, no qual indivíduo e sociedade se retroalimentam em constantes processos de ruptura e/ou continuidades. Nesta dialética, as Representações Sociais, como fenômenos integrais, configuram-se como estruturas estruturantes de pensamentos, práticas e atitudes elaboradas e localizadas social e subjetivamente. Nas palavras de Alexandre (2004):

É através da sociedade, da interação e das relações pessoais, que o indivíduo encontra a expressão de sua subjetividade. No compartilhar da intersubjetividade, o ser humano

adquire a certeza da realidade vivida e percebe a diferença entre a sua realidade e as outras. A estrutura social é compartilhada pela consciência do senso comum, porque se refere a um mundo que é comum a muitos indivíduos (ALEXANDRE, 2004, p. 128).

No contexto da modernidade, o caráter integral das Representações Sociais manifesta-se, também, na capacidade com que estas não apenas descrevem, mas prescrevem a realidade, tendo em vista uma dinâmica que faz confluir os tempos da vida. Importa frisar este aspecto, pois, como salientou Moscovici, no processo comunicativo as Representações Sociais permitem que os sujeitos, a partir do passado, se localizem no presente e, em decorrência disso, elaborem psicossocialmente o sentido de suas ações futuras. Segundo o autor: “O poder e a clareza peculiares das representações derivam do sucesso com que elas controlam a realidade de hoje através da de ontem e da continuidade que isso pressupõe”. (MOSCOVICI, 2015, p. 38).

No aspecto coletivo, as Representações Sociais se inscrevem no plano da comunicação, como conhecimento generalizado no todo de um determinado grupo ou coletividade social. No aspecto individual, as Representações Sociais atuam a partir dos mecanismos cognitivos de formação do pensamento e permitem aos sujeitos se compreenderem e orientarem suas ações. Assim, segundo Moscovici, “nossas respostas aos estímulos estão relacionadas a determinada definição, comum a todos os membros de uma comunidade à qual pertencemos” (MOSCOVICI, 2015, p. 31)

Para a TRS, não há que se falar em dicotomia entre a sociedade e o indivíduo, pois parte-se do princípio de que o indivíduo participa ativamente da construção da sociedade, ao passo em que é formado por ela. Nessa perspectiva, o social ao ser internalizado pelos sujeitos, o é de modo ativo e reflexivo, o que permite explicar a maleabilidade das Representações Sociais e sua adaptabilidade, enquanto conteúdos compartilhados, às tomadas de decisão individuais. Nesse sentido, as Representações Sociais configuram-se como um pensamento social que é singularizado no contato com o arcabouço específico de quem o internaliza, arcabouço que, por sua vez, se constitui no curso das experiências e pertencimentos sociais de cada sujeito. Nessa relação dialética, em que o individual e social encontram-se irremediavelmente amalgamados, novas Representações Sociais podem ser formadas e antigas podem deixar de existir ou se transformar, visto que o funcionamento do aparelho psíquico e do sistema social incide sobre as Representações Sociais assim como é afetado por elas.

2.2 Três abordagens e uma escolha

Conforme Almeida (2009), ainda na Europa e alguns anos após seu desenvolvimento, a TRS e suas potencialidades fluíram de Moscovici para as mentes e interesses de outros estudiosos, os quais contribuíram para formatar a aparência que a teoria sustenta atualmente. Hoje, o arcabouço teórico desenhado por Serge Moscovici pode ser pensado como um grande paradigma, em torno do qual são desenvolvidas subteorias ou abordagens complementares dentro de uma vasta corrente de pesquisa que engloba uma pluralidade de objetos e metodologias. Dito isso, importa referenciar as três vertentes que têm sido destacadas nos caminhos percorridos por estudos sobre Representações Sociais no Brasil, a saber: processual, estrutural e societal; as quais, serão contextualizadas, nesta pesquisa, a partir dos trabalhos de Almeida (2009), Jodelet (1993), Banchs (2004) e Sá (1996).

Conforme os apontamentos dos autores citados, a vertente processual concentra-se no processo de produção e funcionamento das Representações Sociais. Trata-se de uma perspectiva de análise que dialoga com o Interacionismo Simbólico, a Etnometodologia e a Fenomenologia, visto a compreensão dos indivíduos como produtores de sentidos e das Representações Sociais como constructos de uma realidade social tecida no movimento das contínuas interpretações que estruturam as relações entre os sujeitos. Os principais métodos da abordagem processual consistem nas análises dos discursos, verbais e corporais, e das vinculações culturais e sócio históricas que conferem às Representações Sociais os significados que as mesmas possuem. A abordagem processual não possui um corpo concentrado de conceitos, práticas e autores delimitados; contudo, uma referência nesse enfoque é o nome de Denise Jodelet e seu estudo sobre as Representações Sociais sobre a loucura. Sobre as características da abordagem processual, tem-se a seguinte afirmação de Banchs (2004):

Un enfoque cualitativo, hermenéutico, centrado en la diversidad y en los aspectos significantes de la actividad representativa; un uso más frecuente de referentes teóricos procedentes de la filosofía, lingüística, sociología; un interés focalizado sobre el objeto de estudio en sus vinculaciones sociohistóricas y culturales específicas; una definición del objeto como instituyente más que como instituido, serían, entre otras, características distintivas del abordaje procesual de las representaciones sociales. (BANCHS, 2004, p. 48).

No cerne de um segundo enfoque utilizado na análise das Representações Sociais, encontra-se a Teoria do Núcleo Central. Orientada pelas proposições iniciais de Jean Claude Abric, Codol e Flament, essa abordagem é nomeada como estrutural por concentrar-se no estudo da estrutura de uma Representação Social. Trata-se de uma perspectiva teórica consistente, na

qual as Representações Sociais são escrutinadas a partir de resultados obtidos, geralmente, ainda que não exclusivamente, por meios experimentais. Os métodos de análise utilizados na abordagem estrutural visam identificar o Núcleo Central e o Sistema Periférico de uma Representação Social, sendo, estes, os aspectos que, uma vez conhecidos, permitem compreender os modos como esta Representação Social atua. O Núcleo Central é tido como a base resistente, duradoura e identitária que concentra o sentido que uma Representação Social expressa. Já o Sistema Periférico é compreendido como o ambiente forjado pelo contato entre os elementos rígidos de uma Representação Social e as histórias e experiências individuais daqueles que a acessam. Se o Núcleo Central corresponde ao conjunto dos elementos estáveis de uma Representação Social, o Sistema Periférico corresponde aos elementos maleáveis, mutáveis, que permitem a uma representação responder ao inédito de cada contexto imediato. De acordo com Sá (1996):

O problema fundamental que a teoria do núcleo central pretende resolver coloca-se nos seguintes termos: as Representações Sociais apresentam duas características amplamente constatadas, mas aparentemente contraditórias, cuja evocação é sempre desconcertante para os estudiosos do campo, que não podem fazer outra coisa senão admiti-las. São elas as seguintes, segundo Abric (1994b): “as representações são, ao mesmo tempo, estáveis e móveis, rígidas e flexíveis” (p. 77); e “as representações são consensuais, mas também marcadas por diferenças individuais” (p.78) (SÁ, 1996, p. 21). (Grifos do original).

Capitaneada por Willem Doise, a abordagem societal, também chamada de Escola de Genebra, constitui-se como um terceiro enfoque de análise das Representações Sociais. Na perspectiva societal, os posicionamentos, relações e julgamentos intra e intergrupais constituem-se como base para construção e funcionamento das Representações Sociais, que podem ser reificadas e estudadas a partir de métodos experimentais. Em uma análise societal, as Representações Sociais podem ser acessadas a partir da análise de grupos fechados. De acordo com este enfoque, é na interação social que os indivíduos, como membros de um determinado grupo, experienciam os conflitos geradores de progresso cognitivo e movimentam as Representações Sociais que os embasam em suas tomadas de decisão. Segundo Almeida (2009):

O grupo, liderado por Doise na Suíça, articula as RS com uma perspectiva mais sociológica, enfatizando a inserção social dos indivíduos como fonte de variação dessas representações [...] No que concerne particularmente à experimentação aplicada aos estudos das RS, as investigações de Doise estiveram, desde seu início, centradas nas relações entre grupos [...] Nas palavras de Doise (1982, p. 26), para “[...] estudar a articulação entre o psicológico e o sociológico, é preciso introduzir nos modelos explicativos as variáveis pré-existentes na situação experimental. [...] Doise (1982)

preconiza um procedimento experimental que leve em conta as normas e as representações construídas nas relações sociais vividas, e com as quais os sujeitos respondem na situação experimental (ALMEIDA, 2009, p. 719-722-723).

O desenvolvimento desta dissertação prima por uma análise contextual dos jovens pesquisados, os quais, partilham, *a priori*, da condição de serem residentes da Favela Nova Esperança e de terem, em algum momento de suas trajetórias, evadido da instituição escolar. Diante desses elementos, importa ressaltar que a abordagem processual se mostra a mais adequada para a realização deste estudo, já que não parto de uma coleta experimental dos dados e tampouco me acerquei de um grupo intencionalmente homogêneo, o que me afasta da possibilidade de usar as abordagens estrutural e societal.

No escopo de uma análise processual, busco, a partir da fala dos sujeitos entrevistados, acessar o conteúdo das Representações Sociais sobre a escola manifestas pelos jovens moradores da Favela Nova Esperança que experimentaram a evasão escolar e, também, analisar a relação de tais representações com o contexto social, econômico e cultural do território em que esses jovens se encontram inseridos.

Por fim, busco, ainda, compreender como tais representações influenciam nas tomadas de decisão e nas práticas dos jovens entrevistados em relação à escola, tendo em vista os sentidos construídos em torno desta instituição. Dito isso e, em função de minhas intenções de pesquisa, o texto que segue apresenta uma breve descrição dos estudos em TRS no Brasil, tendo como foco as análises realizadas no campo da Educação, sobretudo as que versam sobre a escola.

2.3 Campos de estudos em Representações Sociais no Brasil

De acordo com os apontamentos de Almeida (2009), Martins *et al.* (2014), Sá e Arruda (2000) e Santos *et al.* (2012), os estudos em TRS são inaugurados no Brasil após o regresso de pesquisadores brasileiros que tomaram contato com a teoria em centros de pesquisas europeus. A princípio, o desenvolvimento da TRS se estabelece nas regiões nordeste, centro-oeste e sul, consideradas periféricas, quando comparadas ao sudeste em termos de volume e visibilidade de produção científica. Nas palavras de Sá e Arruda (2000):

As primeiras pessoas que voltam ao Brasil havendo tomado contato com a TRS na Europa [...] vão para regiões periféricas do país. O Nordeste, o Sul, o Centro-Oeste não se constituem em espaços privilegiados da produção científica nacional, embora encontrem-se aí boas universidades públicas (SÁ e ARRUDA, 2000, p.16).

Assim como na Europa, os estudos em TRS enfrentaram no Brasil um período de ostracismo em decorrência das críticas enunciadas pela psicologia social de viés comportamental e de viés marxista. Contudo, superadas estas primeiras resistências, a TRS se mostrou uma alternativa interessante para o entendimento de diversos problemas sociais decorrentes da condição de subdesenvolvimento do país. Conforme Almeida (2009):

No Brasil, de forma semelhante ao que se observou na Europa, entre a publicação da obra seminal de Moscovici, *La psychanalyse, son image et son public*, em 1961, e a expansão da Teoria das Representações Sociais (TRS) nos meios acadêmicos, assistiu-se a um longo período de latência [...] Esta resistência, no entanto, não persistiu por muito tempo. O desenvolvimento de pesquisas colocou em evidência o valor heurístico do aporte teórico da TRS, fazendo com que o conceito evoluísse na direção de uma teoria amplamente investigada [...] tal crescimento se deve ao fato de que os estudos em RS têm mostrado o quanto esta noção e sua correlata base teórica permitem uma compreensão e explicação aprofundada dos fenômenos sociais (ALMEIDA, 2009, p. 714-715-716).

Ainda segundo Sá e Arruda (2000):

Podemos supor que a via de chegada da TRS seja a mesma no Brasil que em outros países latino-americanos: a volta de profissionais que tinham ido aperfeiçoar-se ou buscar respostas na Europa [...] A TRS despontava como uma resposta possível para problemas que nos angustiavam, presentes nas vidas dos conterrâneos e na prática profissional, em nossos países de origem (SÁ e ARRUDA, 2000, p. 14).

As décadas de 1980 e, principalmente, 1990, são essenciais para se compreender o processo de crescimento da TRS no Brasil. Em 20 anos, o espaço ocupado pela teoria se expandiu em termos de visibilidade e alcance, dadas a construção de pontes com expoentes europeus, tais como Denise Jodelet, e a organização de eventos com vistas a reunião de pesquisadores nacionais. Em 1998, foi realizada a primeira Jornada Internacional de Representações Sociais, reunião de caráter bianual que em 2017 completou sua 13ª edição.

Em estudo sobre os grupos de estudos em Representações Sociais cadastrados no CNPQ, Martins *et al.* (2014) afirmam que a cobertura da teoria se estende por todas as regiões do país, sendo o sudeste, nordeste e sul os pólos em concentração de grupos de estudos. Em relação às grandes áreas de conhecimento, tem-se as Ciências Humanas, Ciências da Saúde, Ciências Sociais Aplicadas e Linguística, Letras e Artes como as áreas que mais utilizam propostas metodológicas centradas na TRS, o que entre outros fatores evidencia a potencialidade multidisciplinar da teoria. No âmbito das Ciências Humanas, a Psicologia e a Educação são as

áreas que mais possuem grupos de estudos em Representações Sociais. A esse respeito, Martins *et al.* (2014) afirmam que:

Considerando o significativo número de grupos de pesquisa identificados e o grande número de pesquisadores e estudantes envolvidos em cada um desses contextos, pode-se afirmar que, apesar das críticas e dos muitos desafios, a TRS é uma teoria viva, produtiva e presente no cenário acadêmico-científico brasileiro (MARTINS *et al.*, 2014, p.111).

Segundo Martins *et al.* (2014), o grande interesse do campo da Educação na TRS é consequência da potencialidade dessa corrente teórica para explicar contextos sociais, históricos e institucionais que se encontram em constantes mudanças. Paralelo a isso, a TRS também se mostra eficaz para compreender os modos como atores diversos representam socialmente determinadas situações, atores que, por vezes, se encontram inscritos em um mesmo arcabouço institucional, o que é, para a Educação, um aspecto relevante, devido à multiplicidade dos sujeitos e grupos sociais envoltos em processos educativos e passíveis de serem pesquisados.

2.3.1 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E EDUCAÇÃO NO BRASIL: LEITURAS SOBRE A ESCOLA.

O campo da Educação constitui-se como um dos *locus* privilegiados quanto ao uso da TRS no Brasil, sendo esse referencial aplicado, principalmente, ao estudo de instituições escolares e de seus sujeitos associados, tais como professores, alunos e familiares de alunos. O estudo da escola constitui-se como um campo profícuo para visualização das diferenças e aproximações entre o universo reificado, elaborado em bases científicas, especializadas e impessoais e o universo consensual atrelado às construções horizontais levadas a cabo por aqueles que partilham uma dada realidade. Isto, pois trata-se, a escola, de uma instituição que reificada, é idealizada quanto a sua forma e função e, uma vez experienciada no cotidiano, é descrita, no plano consensual, a partir do vivido por aqueles que nela se inserem e se inter-relacionam. Conforme Moscovici:

[...] No universo reificado a sociedade é transformada em um sistema de entidades sólidas, básicas, invariáveis, que são indiferentes à individualidade e não possuem identidade [...] em um universo consensual, a sociedade é vista como um grupo de pessoas que são iguais e livres, cada um com possibilidade de falar em nome do grupo. (MOSCOVICI, 2015, p. 49 – 51).

De acordo com Lopes (2013), o uso da TRS permite lidar com a complexidade que o campo educacional assumiu na sociedade moderna. Por sua vez, Leandro (2014) afirma que estudos derivados da TRS permitem o reconhecimento das práticas sociais desenvolvidas no âmbito escolar, o que pode contribuir para o trabalho desenvolvido nesse ambiente. No decorrer desta sessão, serão apresentados alguns estudos situados na interface entre Educação e TRS, os quais se diversificam em função dos problemas de pesquisa sustentados e se assemelham por versarem sobre fenômenos escolares.

Em estudos sobre o uso da TRS no campo da Educação, Alves-Mazzoti (2008) apresenta uma gama de temas que essa teoria permite abordar, desde os fenômenos micro observáveis, como o ambiente interativo de uma sala de aula, a fenômenos macro observáveis, como a incidência do fracasso escolar na realidade educacional das classes desfavorecidas, sendo, essa última, uma situação que estudos em TRS poderiam ajudar a prevenir. A autora afirma que, por permitir a compreensão dos sistemas a partir dos quais os sujeitos ancoram a realidade, esse referencial se mostra propício ao desenvolvimento de pesquisas sobre o ensino, a aprendizagem e os mecanismos psicossociais que atuam no processo educacional, bem como para compreensão dos significados atribuídos pelos alunos às situações de sala de aula, às tarefas escolares e aos laços de amizade que estabelecem. Assim:

A consideração dos grandes sistemas organizados de significações que constituem as Representações Sociais é útil à compreensão do que se passa em classe durante a interação educativa propriamente dita, tanto do ponto de vista dos objetos do conhecimento a ser ensinado quanto dos mecanismos psicossociais em ação no processo educacional. A consideração desses sistemas é essencial à superação dos problemas que levam ao fracasso escolar (ALVES-MAZZOTI, 2008, p. 40).

Como caso concreto, Alves-Mazzoti faz menção ao estudo em que analisa as Representações Sociais sobre a escola a partir de “meninos trabalhadores” e “meninos de rua” e diz da diferença de Representações Sociais com as quais esses identificam a escola idealizada e a escola vivida.

A título de ilustração, vale reproduzir alguns dados obtidos em uma pesquisa em que investigamos como meninos trabalhadores e “de rua” representam a escola (ALVES-MAZZOTTI, 1994). Esta não é vista de forma positiva por nenhum dos grupos focalizados: embora haja menção a uma escola ideal, abstrata, que “é importante”, “ajuda a ser alguém na vida”, ao falar da escola real nenhum dos grupos tem dela uma visão que possa justificar sua ligação com o trabalho e o futuro. As professoras são retratadas como pessoas “chatas”, “grossas”, que “vivem gritando”, “não respeitam o aluno”, “não tratam todos da mesma maneira”, nem se esforçam para que ele aprenda. Mas o aspecto central na representação da escola entre os meninos trabalhadores é a desorganização: falta de professores, professores que faltam, alunos que fazem o que

querem e a sujeira (dos prédios, das salas, dos banheiros) são os principais aspectos mencionados (ALVES-MAZZOTI, 2008, p. 36).

Por fim, em termos metodológicos, a autora diz da necessidade de cuidado por parte dos pesquisadores em Representações Sociais, para que esses não nomeiem como tal o que são apenas opiniões.

Se não se pode exigir que um pesquisador individual seja capaz de captar toda a complexidade dos processos envolvidos no estudo de uma dada representação, é lícito esperar que ele faça adequadamente uma parte desse percurso. E para isso é necessário que tenha em mente aonde se pretende chegar. Muitas das pesquisas sobre Representações Sociais, entretanto, se limitam a descrever o campo de representação sem sequer identificar a organização e a hierarquização entre os elementos que o compõem. Embora declarem que vão utilizar aquele quadro teórico, não o vemos em operação, e os resultados apresentados não passam de “opiniões sobre”, não se distinguindo de tantas outras pesquisas ditas “qualitativas” que se limitam a arrolar falas dos entrevistados, com pouca ou nenhuma tentativa de teorização (ALVES-MAZZOTI, 2008, p. 34).

Segundo Crusoé (2004), as práticas sociais não se encontram vinculadas a uma realidade objetiva, mas à representação que se tem sobre essa realidade, o que indica a importância de se compreender quais são e como operam as Representações Sociais sobre a escola que permeiam o universo escolar. Assim:

se entendemos que os comportamentos dos sujeitos não são determinados pelas características objetivas da situação, mas sim pela representação dessa situação, as pesquisas a partir dessa perspectiva abrem possibilidades de verificação das práticas escolares, tomando como ponto de partida o conteúdo das representações (CRUSOÉ, 2004, p. 113).

De acordo com a autora, a partir da TRS podem ser desenvolvidas pesquisas que ajudem a compreender as situações inerentes à sala de aula, pesquisas, essas, que também podem contribuir para a análise e melhoria da qualidade de ensino, visto que:

a Representação Social permite ao sujeito interpretar o mundo, facilita a comunicação, orienta as ações e comportamentos e, nesse sentido, temos a idéia de que a prática escolar não está imune a um conhecimento oriundo da interpretação, da comunicação entre os sujeitos. É nesse contexto que concebemos que a identificação das representações que permeiam a realidade educacional possa contribuir com a análise dessa realidade (CRUSOÉ, 2004, p. 113).

Crusoé afirma, ainda, que os estudos em TRS no campo educacional propiciam a compreensão sobre os modos como o conhecimento é disseminado no ambiente escolar, tendo em vista a interface entre os saberes científicos e os saberes do senso comum, o qual não deve ser desconsiderado no processo de ensino e aprendizagem. Assim:

Primeiramente, ressaltamos que o fato da teoria das Representações Sociais considerar o conhecimento de senso comum como um conhecimento verdadeiro, permite explicar determinadas práticas nas escolas, na medida em que, identificar as representações dos professores e alunos em relação a um determinado objeto, pode nos ajudar a compreender algumas questões de sala de aula (CRUSOÉ, 2004, p. 113).

Segundo Azevedo e Cerqueira (2012), a escola contemporânea constitui-se como um artefato cultural que, após diversas transformações históricas, é tida como responsável pelo pleno desenvolvimento dos indivíduos, tendo em vista uma perspectiva inclusiva de construção da cidadania em meio a diversidade e pluralidade social. Sobre os sentidos da escola, as autoras afirmam que esses são sustentados pelos atores nela inscritos e, nesse sentido, não se pode falar de uma Representação Social que seja universal e aplicável a todas as instituições escolares.

Ao contrário, o que se tem são Representações Sociais múltiplas, associadas à experiência social e temporal dos sujeitos que dão corpo a cada instituição. Em função dos mecanismos de construção das Representações Sociais, Azevedo e Cerqueira afirmam que, para serem compreendidas, as Representações Sociais sobre a escola que vigoram no tempo presente devem ser contextualizadas em relação às Representações Sociais que as ancoraram, tanto aquelas acerca da escola, quanto as de outra situação/instituição social.

Nesse sentido, como resultado de uma pesquisa realizada com professoras do Ensino Fundamental, as autoras verificaram que a escola é representada pelas profissionais como sendo uma extensão da casa do aluno, situação que, no desenvolvimento da docência, espelha a naturalização e reprodução dos padrões associados às mulheres na divisão social do trabalho.

Dessa forma, em relação à Representação Social da escola pública de 1º ao 5º ano na perspectiva das professoras do presente estudo existe uma objetivação, uma transposição do conceito dessa escola para a imagem de “extensão de lar” que guarda estreita relação com a figura feminina como face educadora. Essa objetivação está ancorada em condicionantes anteriores, a escola “primária”, que era entendida como trabalho próprio de mulheres, uma extensão dos cuidados com os filhos, reforçando assim tendências femininas naturais à profissão, atribuindo um conteúdo sexista à profissão docente. (AZEVEDO E CERQUEIRA, 2012, p. 13).

Outras Representações Sociais sobre a escola encontradas no estudo de Azevedo e Cerqueira (2012) remetem ao entendimento da instituição escolar como espaço formativo legítimo e indispensável para que os sujeitos alcancem bem-estar social e econômico, espaço cuja qualidade remete diretamente à figura do professor.

O presente estudo nos leva a crer que a Representação Social sobre escola, na perspectiva do grupo de professoras estudado é permeada por uma ideologia dominante que entende a escola como detentora do saber científico, naturalmente boa, passaporte para o futuro melhor, as professoras compartilham de uma ideia em prol de uma escola

que imprima a marca da qualidade. [...] Na fala das professoras, observa-se a expectativa de que a escola seja: “o caminho prá recomeçar”, “oportunidades na vida”, “transformar”, “futuro positivo”, “lugar de mudar comportamento”, inserção na sociedade”. A escola representada pelas professoras é a escola de qualidade, essa escola de qualidade está também ligada ao professor de qualidade (AZEVEDO E CERQUEIRA, 2012, p. 13-11).

Segundo Calsa e Araújo (2013), a transformação da sociedade a partir de processos escolares capazes construir nos estudantes uma consciência crítica deve ser tida como um ideal a ser alcançado. Para tanto, com vistas a uma prática pedagógica significativa, é necessário que a escola reconheça e considere os sistemas de referências e Representações Sociais dos sujeitos nela inscritos, isto pois, o pensar, o saber e as trocas comunicativas encontram-se culturalmente enraizados e imersos em relações de poder.

As pesquisas em Representações Sociais (RS) são essenciais para a compreensão da constituição dos saberes fundamentados nas relações sociais em determinado contexto [...] A escola precisa conhecer as palavras, os conceitos, a linguagem, a ideologia, enfim, precisa considerar os sistemas de referências de seus estudantes, dos docentes e de todos os indivíduos e grupos que estão integrados neste contexto. Ao conhecermos os sistemas de referências e os universos consensuais dos indivíduos e dos grupos podemos intervir de uma maneira mais significativa para formação da consciência crítica dos estudantes (CALSA E ARAÚJO, 2013, p. 12615 – 12624).

De acordo com as autoras, reconhecer as Representações Sociais dos sujeitos inscritos no processo escolar e levá-las em consideração nas situações de ensino pode contribuir para a desconstrução de saberes excludentes e destrutivos, os quais devem ser superados se o que se quer é trilhar um caminho de transformação e inclusão social. É nessa perspectiva que Calsa e Araújo (2013) defendem o uso da TRS no estudo dos diversos assuntos inerentes ao campo educacional.

Nossa hipótese é de que para as práticas educativas levarem em consideração as RS dos estudantes, é necessário que ela compreenda e se utilize da Teoria das Representações Sociais (TRS) nas situações de ensino. Por esta razão, entendemos que as pesquisas em educação devam tomar a TRS como fundamento das investigações e discussões sobre os mais diferentes temas educacionais. [...] Para desenvolver a consciência crítica nos processos de escolarização, a constituição de novos saberes com vistas à transformação da sociedade, para a consideração do saber do outro, de encontros dialógicos, de respeito às diferenças, mudanças e/ou construção de novos valores, luta pela equidade de direitos e a superação de saberes cristalizados, excludentes, segregadores (CALSA E ARAÚJO, 2013, p. 12616 – 12631).

A partir de uma pesquisa sobre as Representações Sociais acerca da escola presentes em peças audiovisuais postadas no Youtube, Matos (2016), ao analisar o material postado por alunos de duas escolas estaduais do município de Macaé, afirma que a escola é representada socialmente como sendo um lugar de diversão. Conforme o autor, os vídeos permitem observar que, nas

escolas analisadas, as normas e tradições são desafiadas a partir de um comportamento carnavalesco sustentado pelos alunos, que em suas ações, subvertem a ideia de concentração e silêncio. Dentro desse contexto, e substancialmente relevante para a estruturação do mesmo, a escola também é representada como lugar de amizades. Assim, tem-se que:

As relações afetivas estabelecidas dentro das instituições escolares são um dos alicerces fundamentais dessa estrutura social e política [...] As relações sentimentais, como as amizades e os amores fraternos, e as práticas lúdicas, tais como as brincadeiras, as músicas, as danças, os jogos, as piadas e as iniciativas culturais, subvertem um status quo da representação tradicional da escola como lugar do ensino e da aprendizagem e o transformam em lócus de relações afetivas e de ações de carnavalização da instituição (MATOS, 2016, p. 139 – 134).

Em estudo das Representações Sociais sobre a escola em produções de alunos do Ensino Fundamental, Lima (2014) afirma que as Representações Sociais dos estudantes sobre a escola têm implicações diretas nos modos como esses vivenciam a experiência educativa escolar. Nesse sentido, “identificar, compreender e problematizar as Representações Sociais de escola que circulam entre a comunidade dos alunos, usuários primeiros dessa instituição, é importante, pois tais representações podem favorecer ou inviabilizar o processo educativo” (LIMA, 2014, p. 123). Com base nos apontamentos da autora, pode-se afirmar que as Representações Sociais dos alunos sobre a escola perpassam diversas dimensões, que se inter-relacionam, mas podem ser aprendidas em suas especificidades, sendo elas: pedagógica, relacional, social e estrutural.

Nas produções analisadas, uma das Representações Sociais com que a escola é identificada diz dessa instituição como espaço que deve garantir o acesso ao conhecimento.

Pensar a escola sob a ótica de sua função. Função esta compreendida pelos anos, na medida em que eles a representam como espaço privilegiado para a aquisição dos conhecimentos socialmente valorizados. [...] Depreendem-se, destas referências, a importância e o gosto de ler e escrever, bem como a preferência por esta ou aquela disciplina, além da valorização da instituição escolar como transmissora de conhecimentos e também como fonte de motivação para aprender (LIMA, 2014, p. 93).

Quanto ao aprender, esse é representado como gradual e resultado da ação dos professores.

Pode-se depreender uma representação sobre o próprio ato de aprender: o aprender é gradual e exige a atitude intencional de ensino por parte do professor. [...] A ação intencional do professor faz-se necessária no processo de aprender algo que ainda não se sabe [...] também é de vital importância essa ação do professor para aqueles que sabem um pouco, mas compreendem que é preciso avançar. (LIMA, 2014, p. 97)

Segundo Lima (2014), as Representações Sociais sobre a escola tornam-se menos positivas quanto mais idade possuem os alunos pesquisados, situação cujos reflexos se encontram

no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), instrumento que atesta o declínio do rendimento acadêmico dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental, quando comparados aos resultados dos anos iniciais.

Os resultados do IDEB, a despeito das críticas sobre sua natureza bem como sobre o uso que se faz destes resultados, podem servir para ancorar reflexões sobre tal situação, dado que mostram que, entre os anos iniciais, tanto na rede pública brasileira quanto na rede privada, estão os melhores resultados em comparação aos anos finais do ensino fundamental. [...] Por que nos anos iniciais do ensino fundamental a escola ainda é mais valorizada, o aluno mais motivado para aprender e seu desempenho um pouco mais alto e com o passar do tempo esse quadro se reverte, conforme pode-se verificar em inúmeras pesquisas e mesmo em resultados de desempenho dos alunos, como os do IDEB? (LIMA, 2014, p. 95).

No campo relacional, Lima (2014) afirma que a escola é representada socialmente como um lugar importante para o desenvolvimento de vínculos e, nessa esteira, de atividades brincantes.

As análises sugerem que as crianças representam a escola como um local privilegiado tanto para o desenvolvimento intelectual, conforme foi apresentado, quanto social, no sentido da valorização das relações que ali ocorrem. Relações que se dão com os pares, os colegas, e com os professores [...] Fazer amigos na escola e brincar com eles é algo muito enfatizado pelos alunos investigados, sendo outro dos grandes destaques do estudo, atividade que aparece entrelaçada com o tema das relações: afinal, quem brinca, na maior parte das vezes, brinca com alguém. No caso da escola, as brincadeiras acontecem com os colegas, que se tornam amigos para além dos seus muros (LIMA, 2014, p. 107-113).

Em termos sociais, os trabalhos analisados por Lima (2004) informam que a escola também é representada socialmente como portal para melhoria nas condições de vida, tendo em vista a relação direta entre o processo de escolarização e o ingresso no mundo do trabalho. Uma Representação Social que precisa ser analisada levando em consideração que seus emitentes são crianças filhas das classes trabalhadoras que residem em uma periferia violenta.

Em nosso estudo, portanto, a possibilidade de ascender socialmente está mais ligada à inserção no mundo do trabalho [...] é como preparadora para o mercado de trabalho que a escola é representada e relacionada ao futuro. [...] O contexto e a identidade dos alunos da pesquisa explicam tal representação: vindos de famílias da classe trabalhadora, de um bairro periférico e violento, a inserção no mercado [...] é considerada a via direta para a melhoria de vida e para a inserção social. (LIMA, 2014, p. 104-102)

No que se refere a estrutura, a autora afirma que os alunos sustentam uma Representação Social da escola que consideram ideal, sendo essa, caracterizada como um espaço harmônico e bem organizado.

Nos depoimentos, fica claro o quanto o espaço físico, o ambiente e a estrutura da escola são valorizadas pelas crianças. Há referências explícitas, por exemplo, sobre a higiene dos banheiros, a situação das cortinas e murais, sugestões de separar o lixo e sobre ajeitar a biblioteca da escola. (LIMA, 2014, p. 118)

Em Ponte (2005) é possível encontrar um primoroso trabalho no qual, a partir da análise de jornais publicados na cidade de Teresina, é traçado um panorama de como a escola pública foi retratada no período entre 1960 e 1985. De acordo com a autora, na década de 1960 as Representações Sociais sobre a escola pública diziam de uma instituição positivamente avaliada pela opinião pública, tendo em vista a prestação de um serviço de qualidade, considerado como privilégio da elite e de figuras ilustres. Estudar na escola pública dessa década era sinônimo de projeção social e um passo importante para o ingresso na universidade.

Esse cenário começa a mudar na década de 1970, na qual a escola pública vivencia um duplo processo que transforma suas estruturas. Por um lado, tem-se uma diminuição dos recursos públicos destinado a educação, por outro, tem-se a ampliação no número e na origem social dos alunos atendidos, dada a perspectiva de universalização do ensino elementar, o que incluía a escolarização dos pobres. Nessa década, as Representações Sociais sobre a escola pública nos jornais de Teresina dizem de uma instituição que, em transformação, passa a não corresponder às expectativas que sobre ela recaem. É nesse contexto que se verifica um crescimento das escolas particulares como resposta às demandas por aprovação no vestibular.

Por fim, as Representações Sociais sobre a escola, na primeira metade da 1980, refletem o agravo da desestruturação iniciada nos anos de 1970, em virtude da não correspondência entre o orçamento destinado à educação e às necessidades financeiras relativas ao sustento de uma instituição ampliada e de qualidade. Ao passo que a sociedade cobra mais verbas para as escolas públicas, o que se vê nos jornais é o retrato de uma instituição degradada em suas estruturas materiais e humanas e, nesse contexto, as péssimas condições salariais dos professores marca a consequente desvalorização do magistério.

Em uma reflexão sobre a escola pública dos anos 2000, Ponte (2005) afirma que no contínuo de uma espiral de degradação e tendo passado pelos dogmas de um Estado neoliberal, as Representações Sociais a descrevem como uma instituição inoperante. Sobre o processo de ampliação da escola pública aos pobres, a autora sustenta que:

embora significativos contingentes das camadas populares tenham tido acesso à escola, na verdade foi proporcionada a esses contingentes uma educação de segunda categoria,

de baixa qualidade. Tanto é assim que as taxas de evasão e repetência mantiveram se em níveis elevados (PONTE, 2005, p. 21).

Em Alves (2012), é possível encontrar uma tese de doutorado cuja questão central gira em torno da correspondência entre os modos como a escola é representada socialmente e a auto representação dos alunos enquanto estudantes, tendo em vista os conteúdos reflexivos por esses produzidos em contextos de pós modernidade. Segundo a autora:

Ao se colocar diante da visão do aluno, a escola permite encontrar-se a si mesma. Ao se buscar ouvir a sua voz, a escola se permite vivenciar o constante movimento de auto confrontação de sua imagem, necessária a uma práxis reflexiva (ALVES, 2012, p.144).

Conforme Alves (2012), a escola constituiu-se como um local de interação e educação, uma instituição que pretende a transmissão de uma racionalidade científica e que, na modernidade, orientou a construção e manutenção de sentidos hegemônicos no interior de uma sociedade. Longe de serem neutras, as ações educativas realizadas na escola reproduzem forças macro contextuais e ligam os indivíduos aos padrões sociais vigentes. No interior desse campo relacional, tornar-se aluno é, segundo a autora, uma construção que envolve a assimilação de regras morais e de condutas, cujos significados se imiscuem na atual pluralidade de sentidos que caracteriza os tempos pós-modernos.

Nesse processo de vivências cotidianas, em contato com os outros, o indivíduo forma as Representações Sociais que direcionam e fomentam as suas ações e as do grupo. Essas representações delimitam o significado das vivências que envolvem a construção da subjetividade do indivíduo – aluno (ALVES, 2012, p.104).

Como resultado de seu estudo, Alves (2012) constatou que as Representações Sociais do aluno estão atreladas à bagunça, indisciplina e amizade. Nesse sentido, “a relação entre indisciplina, cooperação (amizade) e necessidade de se ter um bom rendimento (avaliação) configuram o espectro do que se considera ser aluno” (ALVES, 2012, p.108).

Ao aprofundar os achados da pesquisa, a autora nos permite verificar que o jogo reflexivo entre as Representações Sociais sobre a escola e as auto representações dos alunos sustenta-se sob uma contradição, na qual a escola é associada ao estudo e a figura do aluno é associada à bagunça. Nesta perspectiva, “a Representação Social da escola se emaranha num contexto confuso entre o ‘ser’ e o ‘dever ser’, o ‘real’ e o ‘ideal’, o ‘bom’ e o ‘mau’ aluno” (Alves, 2012, p.136). Como consequência dessas dualidades, tem-se a construção de uma realidade que afeta o ato de estudar.

A ideia de escola está ainda intimamente ligada à questão da disciplina e do papel dos alunos como constituintes da instituição de ensino. Se o núcleo central da representação de escola é “estudar” e os alunos dizem que a instituição não parece uma escola, “porque eles não respeitam nada”, denota-se uma ligação entre uma necessidade de disciplina que possibilite a esses alunos o ato de estudar” (ALVES, 2012, p.132).

No que tange ao desenvolvimento das habilidades preconizadas pela escola, tendo em vista a construção de Representações Sociais sobre a escola e de auto representações dos alunos sobre si, a autora aponta, ainda, para o reconhecimento de Representações Sociais associadas à figura dos professores, considerados como sujeitos centrais no processo de ensino e aprendizagem. “Em sua função de ensinar e promover a aprendizagem, o professor inspira a construção de sentidos que vai muito além das perspectivas puramente técnicas da transmissão de conteúdos escolares” (ALVES, 2012, p.130).

Os trabalhos apresentados nessa sessão, todos eles versando sobre o uso da TRS no campo educacional, nos permitem visualizar quão amplos podem ser os objetos, os sujeitos e as práticas escolares analisados no escopo de um referencial teórico situado, como já foi dito, na fronteira entre o social e o psicológico. Apesar da multiplicidade dos contextos analisados, todos esses estudos contém resultados relevantes ao desenvolvimento da dissertação que desenvolvo aqui, tendo em vista a recorrência com que os sujeitos que pesquiso versam sobre as temáticas do fracasso escolar, da amizade, da indisciplina, das expectativas de futuro e da relação com os professores; o que, evidentemente, será melhor visualizado no capítulo 04. Assim, é importante explicitar que essa pesquisa se encontra envolvida por um arcabouço de investigações que, como ela, detém-se sobre Representações Sociais sobre a escola; seu diferencial, por assim dizer, consiste na vinculação territorial e escolar dos sujeitos pesquisados, singularidades que a tornam inédita.

Por fim, em um pequeno resumo desse capítulo 02, pode-se dizer que as Representações Sociais, como teorias de senso comum fundamentadas em trocas comunicativas, impactam diretamente na compreensão que os sujeitos possuem da realidade e nas práticas sociais que desenvolvem. Trata-se de um fenômeno que pode ser compreendido e, neste estudo o é, a partir de uma análise dos sentidos contidos na fala e nas ações dos indivíduos analisados, os quais são reconhecidos como sujeitos reflexivos. No Brasil, a TRS tem sido utilizada em pesquisas desenvolvidas por diversas áreas de saber, contudo, as Ciências Humanas e, dentro dessas a Psicologia e a Educação, constituem-se como *locus* de maior concentração de estudos. No campo educacional, a valorização da TRS se dá, principalmente, pela amplitude das práticas e sujeitos

que a mesma permite analisar, tendo em vista, sobretudo, o contexto escolar. Para além da capacidade descritiva, os estudos em Educação apontam para potencialidade prescritiva da TRS, tendo em vista a possibilidade de, a partir dos resultados de pesquisa, serem construídas alternativas para a resolução de diversos problemas atrelados a experiência da escola na sociedade brasileira contemporânea.

CAPÍTULO 3 – JOVENS POBRES E A ESCOLA: ESPERANÇAS, DESENGANOS E CONFLITOS

Até o momento discorri sobre o território e os sujeitos da pesquisa e também sobre a TRS e sua interface com o campo da educação no Brasil, tendo como foco, principalmente, a apresentação de Representações Sociais atreladas à escola. Pois bem, dando continuidade à exposição das bases em que esse estudo se alicerça, dedico esse terceiro capítulo a considerações sobre os processos de escolarização de jovens pobres. Para tanto, incio com uma discussão sobre juventude e condição juvenil, seguida de outra sobre a escola, em especial sobre a escola pública, para ao final, discorrer sobre algumas das atuais condições que marcam a relação estabelecida entre jovens pobres e a escola.

3.1 Considerações sobre o termo juventude e sobre o lugar social dos jovens pobres

Estudos sociológicos, tais como o de Condé (2017), informam que a experiência social nomeada como “juventude”, que se caracteriza como um modo de ser, geracional, constituído no intervalo entre a infância e a maturidade, data do século XIX, como uma consequência direta da sociedade urbana e industrial. Contudo, é a partir do segundo quartel do século XX que a juventude ganha relevo como tema social, e tem suas expressões diretamente atreladas à massificação do consumo e à educação escolar. A esse respeito, Pereira (2016) aponta a escola como um lugar de produção da juventude. De acordo com o autor:

A escola é considerada por autores como Philippe Airès o espaço que propiciou a emergência das categorias de infância e juventude como etapas destacadas do desenvolvimento da vida na modernidade. Conforme o autor, o reconhecimento da infância e da juventude como categorias independentes ocorre com a separação de crianças e jovens do convívio dos adultos e sua consequente inserção no espaço da escola (PEREIRA, 2016, p. 114)

Além do aspecto sócio histórico, a escola também produz juventude porque possibilita o encontro cotidiano entre pares e, nesse sentido, abriga um importante aspecto da condição juvenil, a sociabilidade, que, segundo Dayrell (2007), corresponde ao movimento no qual os jovens estabelecem entre si relações identitárias, sejam elas de afinidade e formação de grupos, ou de distanciamento e criação de conflitos. Conforme o autor, podemos afirmar que a sociabilidade, para os jovens, parece responder às suas necessidades de comunicação, de solidariedade, de democracia, de autonomia, de trocas afetivas e, principalmente, de identidade (Dayrell, 2007, 1111).

Sociologicamente, a juventude é uma construção dialética, tal como apontado por Groppo (2016), inscrita no bojo das transformações e contradições do moderno capitalismo; um fenômeno que, segundo Abramo (2007), tem a suspeição e o problema como duas das tônicas pelas quais têm sido assumidos e interpretados pela sociedade ocidental. Interpretação que, por sua vez, traduz o medo de possíveis rupturas sociais ensejadas pelas potências criativas, reativas e mobilizadoras, conscientes ou não, com que os jovens podem questionar e romper, pacífica ou violentamente, com padrões sociais consolidados, tendo em vista o desenvolvimento de ideias e ações de cunho conservador ou progressista potencializadas nos processos de socialização da juventude.

Ainda em relação aos estudos sociológicos, tem se configurado como consenso a consideração de que a juventude deve ser analisada como uma categoria social cujo conteúdo se desenvolve na intersecção com outras dimensões sociais, tais como gênero, classe e território. Nesse sentido, tem-se que em uma determinada sociedade, várias são as condições juvenis apresentadas no interior de uma dada experiência geracional de juventude. Por exemplo, Trindade (2016) afirma que a identidade cultural (afinidade musical, prática esportiva, corte de cabelo, vestimenta) é o suporte pelo qual os jovens se posicionam perante o mundo. E, vejamos bem, a identidade cultural é apenas uma das expressões de pertencimento ou inserção social a que os jovens se encontram vinculados. Segundo Condé (2017), o olhar da sociedade e de suas instituições em relação aos jovens está diretamente associado às formas como essa mesma sociedade interpreta as culturas e condições juvenis.

Uma análise sobre os diferentes modos com que o senso comum e a Sociologia interpelam a juventude pode ser encontrado no trabalho de Pais (1990); segundo o autor, em um processo de generalizações arbitrárias, a caracterização como uma fase problemática constitui-se como uma das principais associações realizadas pelo senso comum para a compreensão sobre o que seja a juventude. Nesse sentido, as instabilidades, os conflitos e rupturas emocionais, familiares e comportamentais, o apelo à agressividade, as dificuldades de ingresso no mercado de trabalho e a fragilidade financeira, bem como o envolvimento em ações à margem da lei e a drogadição são apontadas como condições que tornam a juventude uma etapa temerária.

Muito embora a puberdade, em si, seja um processo biológico universal, a adolescência só começou a ser vulgarmente encarada como fase de vida quando, na segunda metade do século XIX, os problemas e tensões a ela associados a tornaram objeto de «consciência social». O envolvimento dos jovens em grupos de amigos e os comportamentos que começaram a ser identificados como fazendo parte de uma

«cultura adolescente» foi fonte de preocupações. [...] O prolongamento da escolaridade, a legislação sobre trabalho infantil, que incrementava a idade a que os adolescentes podiam começar a trabalhar, o próprio surgimento da família contemporânea, com o correspondente aumento da dependência dos jovens em relação às suas famílias de origem, a proliferação de casas de correção para menores e outras medidas públicas constituíram a expressão do reconhecimento social dos «problemas» da adolescência (PAIS, 1990, p. 148).

Isso posto, o autor afirma a necessidade de uma leitura científica da juventude, que desmistifique julgamentos antecipados e venha a substituir os preconceitos sustentados pelo senso comum. Nessa esteira, ao debruçar-se sobre os conteúdos até então produzidos pela Sociologia da Juventude, Pais (1990) afirma que diante dos distintos sentidos a partir dos quais tem sido definido, o termo juventude pode ser considerado como um paradoxo que encapsula ideias diferentes, por vezes contraditórias. O autor aponta, então, para a existência de duas grandes tendências teóricas, uma primeira que compreende a juventude como uma construção homogênea sustentada por limites etários.

A juventude é tomada como um conjunto social cujo principal atributo é o de ser constituído por indivíduos pertencentes a uma dada «fase da vida», prevalecendo a busca dos aspectos mais uniformes e homogêneos que caracterizariam essa fase da vida— aspectos que fariam parte de uma «cultura juvenil (PAIS, 1990, p. 140).

E uma segunda que percebe a juventude como um conjunto internamente diversificado.

Noutra tendência, contudo, a juventude é tomada como um conjunto social necessariamente diversificado, perfilando-se diferentes culturas juvenis, em função de diferentes pertenças de classe, diferentes situações econômicas, diferentes parcelas de poder, diferentes interesses, diferentes oportunidades ocupacionais, etc. Neste outro sentido, seria, de facto, um abuso de linguagem subsumir sob o mesmo conceito de juventude universos sociais que não têm entre si praticamente nada de comum (PAIS, 1990, p. 140).

Segundo Pais (1990), no interior dessa grande divisão, podem ser encontradas três correntes com diferentes percepções sobre o que seja a juventude. Na corrente geracional essa é compreendida como um grupo delimitado etariamente, que possui experiências sociais e culturais singulares e que se percebe diferente dos mais novos e dos mais velhos. O olhar geracional enfatiza a juventude como fase transitória, caracterizada pela moratória necessária à formação para a vida adulta e, portanto, intrinsecamente associada ao processo escolar. Essa perspectiva compreende tanto a manutenção quanto a transformação nos padrões sociais como frutos das rupturas ou continuidades inscritas nos conflitos intergeracionais.

Em suma, para a corrente geracional, os signos de continuidade e descontinuidade intergeracional poderão manifestar-se de duas formas: por um lado, e na medida em que

são alvo de processos de socialização através de instituições sociais específicas, como a família ou a escola, as gerações mais jovens interiorizariam e reproduziriam na sua vivência quotidiana toda uma série de crenças, normas, valores e símbolos próprios das gerações adultas, isto é, todo um conjunto de signos de continuidade intergeracional. Por outro lado, e na medida em que essa interiorização de signos não é feita de uma forma nem indiscriminada nem passiva, gerar-se-iam fraccionamentos culturais entre as várias gerações, fraccionamentos esses que teriam a ver, entre outras razões: com a própria consistência da cultura transmitida pelas instituições sociais dominadas pelas gerações mais velhas; com os comportamentos e atitudes do «mundo adulto» tal como são percebidos pelos jovens; e, finalmente, com os próprios processos de transformação social e de integração funcional das várias gerações (PAIS, 1990, p. 156).

Teóricos da corrente geracional enfatizam o aspecto homogêneo da juventude no interior de uma mesma geração e a necessidade de diferenças intergeracionais para que o fator geração tenha em si uma capacidade explicativa sobre a realidade. “Para os defensores da teoria das gerações, se não existissem descontinuidades intergeracionais, não existiria uma teoria das gerações” (PAIS, 1990, p. 152).

Uma segunda corrente apresentada por Pais (1990) é a classista, a qual, diferente da geracional, compreende a juventude como um grupo socialmente heterogêneo, tendo em vista as distintas condições de classe a que os jovens se encontram atrelados. Assim:

Para a corrente classista, a reprodução social é fundamentalmente vista em termos da reprodução das classes sociais [...] as culturas juvenis são sempre culturas de classe, produtos de relações antagónicas de classe. “As distinções simbólicas entre os jovens (diferenças de vestuário, hábitos linguísticos, práticas de consumo, etc.) são sempre vistas como diferenças interclassistas e raramente como diferenças intraclassistas (PAIS, 1990, p. 157-158).

Segundo Pais (1990), ambas as correntes, geracional e classista, recebem críticas pelo carácter exclusivista com o qual definem a juventude, os geracionais por interpretarem-na como uma entidade homogênea e os classistas por compreenderem que os processos que afetam a vida dos jovens derivam apenas de critérios económicos. Diante disso, Pais (1990) faz referência a uma terceira corrente, segundo a qual a juventude deve ser apreendida na perspectiva da heterogeneidade, tendo em vista não apenas os critérios de faixa etária e classe, mas os inúmeros marcadores a partir dos quais os jovens se distinguem uns dos outros socialmente, tais como raça, território, género.

De facto, quando falamos de jovens das classes médias ou de jovens operários, de jovens rurais ou urbanos, de jovens estudantes ou trabalhadores, de jovens solteiros ou casados, estamos a falar de juventudes em sentido completamente diferente do da juventude enquanto referida a uma fase de vida (PAIS, 1990, p. 149).

Detalhadas as três correntes sociológicas que se debruçam sobre a juventude, cada qual importante por enfatizar aspectos que devem ser levados em consideração, Pais (1990) defende que, sociologicamente, a juventude pode, sim, ser considerada como uma unidade, no que concerne a ser uma fase da vida, mas deve ser, primordialmente, considerada como uma construção social multifacetada.

Insisto, pois, neste ponto, que me parece essencial: a juventude pode ser tomada tanto como uma unidade (quando referida a uma fase da vida), como ser tomada no sentido de conjunto social obviamente diversificado. Isto é, no primeiro caso, estamos em presença de um conjunto social cujo principal atributo é o de ser constituído por indivíduos pertencentes a uma dada fase de vida, principalmente definida em termos etários; no segundo caso, a juventude é tomada como um conjunto social cujo principal atributo é o de ser constituído por jovens em situações sociais diferentes (PAIS, 1990, p. 151).

Ao referenciar o pensamento de Pais, Trindade (2016) afirma que, segundo esse autor, as fronteiras entre as fases da vida estão cada vez mais fluidas, o que incide diretamente sobre o conceito de juventude, tendo em vista que o curso da vida sobrepõe as simples marcações dos ciclos da vida. Há, hoje, uma valorização do ser jovem, contraditoriamente associada aos impasses da condição juvenil em relação ao futuro. Repetindo o que já foi dito, mas pode ser frisado, Trindade (2016) enfatiza que, para Pais, a categoria juventude deve ser analisada a partir de dois eixos, o primeiro que reconhece a aparente unidade relativa às especificidades da fase da vida, tendo em vista, então, que existem condições comuns a todos os jovens e o segundo, o da diversidade, relativo aos diferentes atributos sociais que distinguem os jovens entre si.

Os apontamentos de Pais (1990) ajudam a compreender que o termo juventude é sociologicamente profícuo e complexo ao ponto de ensejar múltiplos olhares e compreensões. Importa dizer que predomina na produção acadêmica brasileira o enfoque dado a diversidade como condição essencial para o entendimento da juventude, fato que pode ser verificado nos escritos de autores considerados como referências, tais como Dayrell (2007), Leão (2006), Abramo (2007). Em todos, quaisquer que sejam seus interesses específicos, é possível encontrar inúmeras referências à necessidade de se compreender a juventude no escopo das particularidades experimentadas por um dado contingente de jovens; assim, tornou-se uma convenção, efusivamente replicada, que não se deve falar em juventude no singular, mas no plural, ressaltando a existência de modos distintos de ser jovem, tal como sustentado por Bourdieu (1983), para quem juventude é apenas uma palavra que se corporifica a partir da multiplicidade de formas com que é vivenciada, dado que as classificações etárias são arbitrarias

e é necessário levar em consideração as condições sociais dos indivíduos. Condé (2017) descreve bem essa perspectiva:

Ao pensar nas várias formas de se fazer e viver a vida socialmente, nos contextos culturais, nas diferenças de sexo, gênero, cor, origem, religião, acessibilidade digital, projetos de futuro, a juventude, vista de modo único ou unificador, não consegue abarcar todas as vicissitudes concernentes a tantas variáveis que devem ser apreciadas na análise desta categoria (CONDÉ, 2017, p. 25.).

Diante do exposto, ao referir-me a um contingente de jovens como sendo ‘pobres’ e moradores de ‘favela’ e periferia, modo como descrevo os sujeitos dessa pesquisa, o que faço é explicitar os marcadores de classe e território que dão significado, condicionam e singularizam as experiências desses jovens, no que tange aos modos de vida, de sociabilidade e de interação com o Estado e, sobretudo, com a escola.

Apesar de ser associada a determinados marcadores biológicos, a juventude não se trata, de forma alguma, de um fenômeno natural, ao contrário, é uma construção sócio cultural, histórica e relacional inscrita, como já foi pontuado, nas tramas da modernidade. Ao se estudar jovens específicos a partir dos diversos aspectos que atravessam suas vidas, é necessário ter em mente que tais aspectos se revelam, também, como as feições assumidas pela organização social. Assim, conforme afirma Groppo (2016), debruçar-se sobre a juventude corresponde a dedicar-se ao conhecimento da realidade.

No que tange à inserção de classe dos jovens dessa pesquisa, leio-a a partir do referencial da subcidadania, desenvolvido por Souza (2006) e com o qual é possível compreender como a realidade social se constitui para uma enormidade de brasileiros. Ancorado em uma densa leitura das teorias do *Habitus* em Bourdieu e do Reconhecimento em Taylor, Souza (2006) afirma existir no Brasil todo um contingente populacional situado abaixo das condições primárias a partir das quais os indivíduos passam a ser considerados como pessoas e cidadãos. Condições, essas, correspondentes ao protótipo do sujeito racional erigido pela modernidade, um tipo ideal transclassista, que em um contexto em que todos podem ser considerados como formalmente iguais, desenvolve-se e alcança reconhecimento social a partir das escolhas corretas, da disciplina, do esforço pessoal e do desenvolvimento das habilidades que lhes são próprias. Conforme Souza (2006), esse protótipo diz da consolidação de um padrão psicossocial compartilhado moralmente, que condiciona os sujeitos quanto aos critérios para um julgamento pré-reflexivo do outro e de si mesmos; opaco ao consciente, esse padrão constitui a linha divisória com a qual um indivíduo é socialmente reconhecido, ou não, como pessoa humana e digna. Por

isso, segundo o autor, a igualdade formal garantida pela Constituição de 1988 não é retratada no cotidiano, dado a inexistência, até então, de um consenso internalizado entre os brasileiros quanto ao reconhecimento da igualdade como atributo realmente válido para todos e não somente para alguns.

Constitutivo do modelo de modernidade exportado por países como Inglaterra, França e EUA a países periféricos como Brasil, esse padrão transclassista inviabiliza as razões estruturais da desigualdade, justificando-a como resposta e consequência do mérito pessoal. Contudo, em um contexto onde não há igualdade de acesso aos processos educativos e de formação profissional, tal mérito corresponderia, apenas, ao disfarce assumido pelas lógicas de privilégio, as quais, assim como em outras épocas históricas, continuam a legitimar os processos de estigma e segregação social.

Diante desses apontamentos, Souza (2006) contribui para a compreensão do arcabouço que identifica como subcidadãos os jovens marcados pelos estigmas da pobreza e que se encontram em situação de evasão escolar, jovens pobres que experimentam o fracasso escolar no contexto de uma sociedade que valoriza a vivência dos processos de escolarização como sendo essenciais para que um indivíduo adquira dignidade e reconhecimento social.

Quanto a serem moradores de periferia, condição que também está associada ao estigma da subcidadania, Condé (2017) informa que esse é um marcador que interfere diretamente na qualidade da educação escolar a que os jovens têm acesso, no julgamento que esses realizam sobre seus processos escolares e, por fim, na condição com que disputam vagas no ensino superior e no mercado de trabalho.

Fazer referência a condição juvenil experimentada pela juventude pobre, moradora de favelas, ou seja, de periferias econômicas e sociais, é um exercício que deve, obrigatoriamente, levar em consideração a violação de direitos que tem implicado na morte sistemática desses sujeitos. Violações que incluem, entre outros fatores, a oferta de uma educação escolar precarizada e que pouco contribui para o desenho de perspectivas positivas de futuro. Há um genocídio em curso no Brasil, cujos alvos são, em sua esmagadora maioria, jovens pobres e negros, os quais, segundo Batista (2003), são considerados os atuais inimigos internos da nação, pois, muitas vezes associados à imagem do traficante armado, são considerados inumanos e, com isso, não merecedores do direito à vida. Segundo a autora:

O estereótipo do bandido vai se consumando na figura de um jovem negro, funkeiro, morador de favela, próximo do tráfico de drogas [...] A mídia, a opinião pública destaca

seu cinismo, a sua afronta. [...] Não merecem respeito ou trégua, são os sinais vivos, os instrumentos do medo e da vulnerabilidade, podem ser espancados, linchados, exterminados ou torturados (BATISTA, 2003, p.36).

Entretanto, a despeito dessa imagem contemporânea do traficante armado, Batista (2003) e, também, Coimbra e Nascimento (2003) informam que a criminalização do jovem pobre e negro perdura desde o princípio do período republicano. A abolição da escravatura sem a devida reparação por parte do Estado, o afloramento do capitalismo liberal, a valorização do modelo familiar burguês, o auge da eugenia e das políticas de higienização, são os ingredientes da formação de um caldo cultural em que os pretos, mestiços e os pobres são estereotipados quanto às suas características raciais e aos seus modos de vida. Por serem considerados como portadores dos “genes” biológicos e sociais da degenerescência, dos vícios, da vadiagem, da ameaça à ordem e da decadência moral, os filhos dos pretos, mestiços e pobres são assumidos como virtualmente predispostos a compor as classes perigosas do país, pelo que deveriam ser mantidos sob permanente vigilância do Estado. Esse é o contexto ideológico em que são constituídos a Justiça de Menores, em 1923, e o código de Menores, em 1927, que se destacam por ações e pressupostos voltados a disciplinarização de crianças e jovens pobres e pretos, a fim de endireitar os desviados ou aqueles que poderiam vir a sê-lo. Conforme Batista (2003):

É nesse momento que a palavra menor passa a se associar definitivamente a crianças pobres, a serem tuteladas pelo Estado para preservação da ordem e asseguramento da modernização capitalista em curso. [...] é impressionante como a maioria esmagadora dos casos se refere a meninos pobres [...] histórias de miséria, de exclusão, de falta de escola, de pequenos incidentes que introduzem o jovem a um processo de criminalização que apenas magnífica e reedita a marginalização que seu destino preto e pobre já marcava (BATISTA, 2003, p.69,71).

Se no início da república a criminalização de jovens pobres e negros era orientada por perspectivas eugênicas e higienistas pelas quais o Estado justificava internações e condenações aleatórias; a situação do tempo presente não se caracteriza somente por internações seletivas, mas pela participação direta e/ou convivência do Estado em relação ao extermínio destes jovens, face atual de um processo histórico de subtração de liberdades e legitimação de mortes, o qual encontra-se assentado sobre uma estrutura de profundas desigualdades socioeconômicas e raciais. Assim, segundo Coimbra e Nascimento (2003):

Se no capitalismo liberal os jovens pobres foram recolhidos em espaços fechados para serem disciplinados e normatizados na expectativa de que fossem transformados em cidadãos honestos, trabalhadores exemplares e bons pais de família, hoje, no neoliberalismo eles não são mais necessários ao mercado, tornaram-se supérfluos, suas

vidas de nada valem – daí justificar-se o extermínio (COIMBRA; NASCIMENTO, 2003, p. 27).

Trindade (2016), ao referenciar o pensamento de Soares (2004) sobre a condição dos jovens pobres no Brasil, colabora para o entendimento acerca da criminalização desse grupo, o qual, à margem do reconhecimento social, é acusado por tão somente existir. De acordo com a autora, esse estado de coisas relaciona-se diretamente com as perspectivas precárias com que esses jovens vivenciam a educação escolar e, conseqüentemente, com os impasses que experimentam frente ao mercado de trabalho. Segundo Trindade (2016):

Num cenário de desigualdades e invisibilidades, a juventude pobre brasileira se vê diante de uma educação precária que lhe trará trabalhos presentes e futuros precários. [...] Sem qualificação, o mercado de trabalho vai ficando mais e mais distante desse jovem. Sem trabalho, esse jovem vai ficar mais e mais à margem (TRINDADE, 2016, p.40).

A caracterização de um certo grupo de jovens a partir do viés da pobreza não deve ser lida como uma redução das experiências desses sujeitos a critérios puramente socioeconômicos. Nesse sentido, parto do pressuposto de que os jovens pesquisados possuem, para além de uma localização de classe, diversas inserções, as quais não foram investigadas no escopo deste trabalho. Feita essa ressalva, importa frisar, contudo, que as localizações socioeconômica e territorial desses jovens perpassam, diretamente, a relação dos mesmos com o Estado e o tipo de acesso que possuem aos direitos constitucionais, entre eles, a segurança pública, o acesso ao trabalho e, no caso específico deste estudo, a educação escolar.

Foi dito no início deste terceiro capítulo que a escola ocupou um lugar central na emergência da categoria juventude, contudo, importa dizer também, que uma vez ocupando o espaço escolar, os jovens na relação com seus pares, também produzem a escola, que se vê influenciada e moldada pelas lógicas próprias desses sujeitos. Assim, conforme Pereira (2016):

A partir do momento em que se possibilita a indivíduos de determinada faixa etária o convívio cotidiano, que permitiria articular relações de sociabilidade entre os pares, a escola também passa a sofrer a influência do modo como esses indivíduos se relacionam entre si e com a instituição. Assim, criam-se novas demandas e novos arranjos que vão reconfigurar o espaço escolar e as relações que nele acontecem. Pode-se dizer, portanto, que, se a escola é uma das responsáveis pela criação da noção de juventude, os jovens também reinventam a escola como lugar de sociabilidade juvenil (PEREIRA, 2016, p. 114).

Acessar as Representações Sociais sobre a escola a partir de jovens moradores da Favela Nova Esperança que se encontram em situação de evasão escolar é, sobretudo, compreender

como a escola é absorvida por sujeitos que experimentam a juventude, enquanto experiência geracional específica, no bojo de condicionantes, também específicos, de classe e território. E, uma última consideração, é necessário ter em mente que os condicionantes de geração, classe e território que acabei de citar, influenciam também nas Representações Sociais que identificam e localizam socialmente os jovens pesquisados, tais Representações Sociais circulam dentro do ambiente escolar e de modo algum podem ser dissociadas daquelas com que os jovens identificam a escola.

3.2 Notas sobre a organização social da escola e a ampliação do atendimento dos mais pobres

Pensar sobre as Representações Sociais a cerca a escola a partir de jovens pobres moradores de periferia implica, em um primeiro momento, pensar sobre a importância da escola em uma perspectiva ampliada, levando-se em consideração o lugar que esta instituição ocupa face às medidas e aos modos com que participa da estruturação e organização da vida social. Entende-se que, inseridos em uma teia de relações e significados, tanto a escola, quanto o sujeito que com ela se relaciona são objetos de discursos normalizadores e valorativos.

Na contemporaneidade, o entendimento sobre a função social desempenhada pela escola, ou que se espera que ela venha a desempenhar, não se apresenta como ponto de consenso entre os estudiosos da educação. Mudanças verificadas nos processos de socialização dos sujeitos sociais têm feito recair, sobre a escola, discursos divergentes acerca do papel desta instituição na formação das novas gerações. Neste sentido, Leão (2006) diz da crise e perda de monopólio da escola enquanto agência central de socialização, ao passo em que Rodrigues (2001) e, em certa medida, Dayrell (1996), informam que a retração da família e da igreja, enquanto espaços socializadores, fazem e farão recair, sobre a escola, demandas cada vez mais intensas de educação integral do aluno, tendo em vista não apenas a transmissão de conteúdos disciplinares, mas o ensino de valores éticos socialmente legitimados.

Contudo, importa considerar que estes olhares distintos vigoram no interior de divergências ainda maiores, encontradas nas grandes tradições teóricas pelas quais a escola é interpretada. O funcionalismo discorre sobre a escola enquanto um membro essencial para um bom funcionamento do corpo social, pensado como um organismo vivo que se mantém coeso a partir da transmissão e internalização geracional de normas, instituições, valores e costumes. No

campo das teorias críticas, a escola é referenciada enquanto aparato de reprodução social, responsável pela transmissão dos valores e interesses das classes dominantes e pela manutenção de um status quo calcado na desigualdade. Por fim, no bojo de uma linha culturalista, diz-se da escola enquanto realidade que deve ser apreendida a partir da observação e análise de suas construções e de seus sentidos cotidianos, levados a cabo e expressos por grupos e sujeitos sociais concretos, cada qual orientado por intencionalidades e projetos específicos.

A cada uma dessas interpretações corresponderá um olhar específico sobre o público da escola, no caso aqui específico sobre os alunos. Assim, sob a ótica da tradição funcionalista este sujeito é pensado como normal ou patológico, tendo em vista, respectivamente, o enquadramento ou conflito e a não correspondência enquanto matizes de integração às normas e padrões consolidados pela instituição escolar, a qual é considerada como porta-voz das normas e padrões vigentes na sociedade. Não raras são as situações em que o aluno considerado desviante passa a ser interpretado também como um ser social desviante.

Por sua vez, a perspectiva culturalista informa que os alunos devem ser pensados a partir do enredo de suas vidas, levando-se em consideração as multidimensionalidades de suas existências e inserções sociais, as quais os configuram como sujeitos que adentram a instituição escolar já referenciados por visões de mundo e por mediações com os condicionadores apresentados pela estrutura social.

Retomando a questão sobre a função social da escola, encontra-se em Canário (2008), bem como em Charlot (2013), uma descrição sobre as transformações vivenciadas pela escola e pelas expectativas nela depositadas desde sua criação e consolidação, no século XVIII e XIX, enquanto instituição moderna responsável pela socialização comum e a formação dos indivíduos no interior dos Estados nacionais; passando, em seguida, pela fase de massificação e democratização do acesso, enquanto promessa de mobilidade social no âmbito de uma sociedade marcada pelo desenvolvimento econômico; chegando, por fim, ao atual estágio, no qual é marcada pela incoerência entre aquilo que dela se espera e aquilo que ela tem conseguido desenvolver, levando em consideração os moldes com que se organiza, a diminuição do Estado na regulação da economia e, também, as incertezas do mercado de trabalho.

Charlot (2013) nos fala sobre a vigência de duas lógicas distintas de operacionalização por parte do Estado, as quais operam em períodos sequenciais e produzem discursos que se imbricam na compreensão do que seja a organização e as expectativas quanto às possibilidades da experiência escolar. De acordo com o autor, em uma perspectiva desenvolvimentista e de

bem-estar social, tem-se no Brasil, a partir dos anos 1970, o início de um processo de massificação da escola e de produção de uma educação escolar voltada ao crescimento econômico; avançando em relação a instrução primária, o ensino fundamental passa a vigorar como limite mínimo de escolaridade. Neste movimento, a educação escolar vem a conhecer contradições que, no Brasil, ainda não foram solucionadas. Trata-se dos impasses evidenciados pelo ingresso de uma maioria populacional, pobre, até então excluída dos processos de escolarização.

Segundo Charlot (2013), junto com os novos alunos, ingressam na escola as contradições de ordem social até então desconhecidas do ambiente escolar. Ainda que implícitas, perspectivas de reprodução social passam a interpelar a educação, levando-se em consideração conflitos de classe e a valorização dos saberes e do *habitus* da classe dominante enquanto padrões legitimados de saber. Sob a égide do Estado Desenvolvimentista a escolarização passa a ser vivida como possibilidade de mobilidade e ascensão social, considerando-se, neste sentido, a associação direta entre o grau de escolaridade e o posto de trabalho a ser ocupado na vida profissional. Inúmeras contradições vivenciadas pela escola, ainda hoje, resultam deste tipo de Estado, porque nele a relação com o saber se modifica e a busca por conhecimento deixa de ser a finalidade primeira do aluno, dado que o sentido para ir à escola converte-se em passar de ano, galgar as séries necessárias e receber o diploma de conclusão.

Segundo Charlot (2013), posterior aos paradigmas sustentados no bojo de um Estado Desenvolvimentista, vemos surgir, nos anos de 1990, um Estado Regulador que, em tempos e condições de globalização neoliberal, continua a pautar o desenvolvimento econômico, porém, recuado em sua capacidade interventiva, no que tange às políticas sociais, entre elas a educação pública. Sob o Estado Regulador e sem que haja o devido aporte financeiro, a escola passa a orientar-se por lógicas de competência, eficiência e qualidade, adotadas pelo próprio Estado. Aos profissionais da educação, principalmente os professores, pede-se que sejam, cada vez mais, capazes de resolver problemas e construir, por si, as estratégias necessárias para o bom desenvolvimento dos alunos, os quais continuam na busca pelo diploma.

Em suma, seja no bojo de um Estado Desenvolvimentista, ou de um Estado Regulador, o que temos é uma relação inversamente proporcional entre a ampliação do acesso à educação básica e a qualidade dessa mesma educação, tendo em vista, um histórico de políticas educacionais que não incidiram em melhorias educacionais.

Em consonância com os apontamentos de Charlot (2013), Peregrino (2011) e Leão (2011) nos informam que houve no Brasil, a partir dos anos de 1970, uma abertura cada vez maior da escola em relação aos pobres; abertura, essa, que se fará sentir nos modos de organização da escola pública e também na composição majoritária do seu alunado, que passa a ser formado por sujeitos oriundos das camadas populares. Segundo Peregrino (2011):

Se a expansão da escola aos jovens pobres se inicia nos anos 1970, a década de 1980 traz uma “novidade” em termos de população escolar, que será determinante para a elaboração e a execução das políticas públicas no ensino fundamental. É que nessa década aprofunda-se e generaliza-se um processo de circunscrição da escola pública fundamental aos pobres, com a saída em massa das classes médias do interior da instituição (Ferreira, 2011, p.86).

Os autores são enfáticos ao afirmar que a abertura da escola às camadas mais empobrecidas da população deu-se no bojo de um processo de precarização deste acesso, levando-se em consideração a distância entre a experiência de escolarização vivenciada pelos sujeitos em questão e as promessas acerca das potencialidades positivas inscritas no processo escolar, tais como a mobilidade social. Assim, conforme Leão (2011), uma constatação de vários estudos é a de que a expansão da escolarização no Brasil representou muito mais um quadro de massificação da educação, de expansão do acesso, sem que significasse um processo real de democratização (LEÃO, 2011, p. 107).

Em texto sobre como o direito à educação escolar tem sido abordado pelas constituições brasileiras, Cury (2014) aponta para uma não correspondência entre o ordenamento jurídico e a realidade que o mesmo deveria espelhar. Após analisar as constituições vigentes nos períodos Imperial e Republicano, Cury (2014) se debruça sobre a Constituição de 1988, elaborada no seio de um amplo processo de participação social e cujo texto evidencia o anseio por um desenvolvimento nacional profundo no campo dos direitos sociais, entre os quais é dada primazia à educação. Com vistas ao florescimento de uma nação cidadã, tem-se, na Constituição de 1988, a postulação de uma educação gratuita, regida pelo princípio da não discriminação e respeito à diversidade; uma educação que permita combater a desigualdade social. Conforme o autor:

Lutar pelo fim da desigualdade social e das discriminações de qualquer natureza não é exclusividade da educação escolar. Contudo, dentro de seus limites, a escola possibilita um espaço de transmissão de conhecimentos e convivência sociais tendentes a assinalar um projeto de sociedade menos desigual. Ela auxilia na eliminação de discriminações e, nesta medida, abre espaço para outras modalidades mais amplas de emancipação (CURY, 2014, p. 66).

Contudo, o que se verifica, hoje, é que a despeito das características progressistas constitucionalmente desenhadas em 1988, os processos de escolarização das camadas populares continuam imersos em sérios problemas referentes à exclusão escolar, compreendida, nos marcos apresentados por Dayrell e Jesus (2016), como o conjunto formado: a) pelas situações em que, uma vez matriculados e frequentes às aulas, os alunos não aprendem os conteúdos e habilidades preconizados; b) pelas situações de potencial evasão, e, por fim, c) pelas situações de concreta evasão escolar.

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa em Educação (INEP) (2017), nos anos de 2014 e 2015, as taxas de evasão escolar alcançaram o patamar de 7,7% no 9º ano do ensino fundamental e 12,9% no primeiro ano do ensino médio. No que tange à distribuição por redes de ensino, para os anos finais do ensino fundamental, as escolas estaduais apresentaram uma taxa de evasão de 5,5%, ao passo em que nas escolas municipais esse índice chegou a 6,5%, para o ensino médio, as escolas estaduais tiveram um índice de evasão de 12,4% e as escolas municipais de 9,8%. Conforme nos indica o documento do INEP, para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio, as taxas de evasão das escolas públicas estadual e municipal são consideravelmente superiores às taxas da escola pública federal e da escola privada. Nesse sentido, é importante frisar que são as escolas estaduais e municipais que concentram o atendimento dos jovens pobres, moradores de periferia, pois são as redes que, majoritariamente, se encontram instaladas nesses territórios.

3.3 A escolarização de jovens pobres

A partir da análise de teses e dissertações produzidas entre 1999 e 2006, Dayrell *et al.* (2009) informam que o tema Juventude e Escola é o que mais possui trabalhos no campo dos estudos sobre juventude. Conforme os apontamentos dos autores, no bojo dessa discussão podem ser encontrados, entre outros, dois relevantes subtemas, aos quais o trabalho que desenvolvo nesta dissertação se mostra afim, sendo eles: “o significado atribuído à escola e seus processos” e o “sucesso e fracasso escolar”. No campo dos significados, os trabalhos analisados indicam, majoritariamente, um olhar positivo dos alunos sobre o que seja o espaço escolar, levando-se em consideração as relações estabelecidas no seio deste, bem como sobre o que a escola pode significar em relação ao futuro. Entretanto, os trabalhos também apontam para a manifestação de posicionamentos críticos em relação aos problemas infraestruturais e aos equívocos em termos

de ensino e aprendizagem que são verificados nas escolas. Já os trabalhos do subtema fracasso e sucesso escolar, apontam, na perspectiva do sucesso, para as estratégias utilizadas para que este fosse alcançado e para as mudanças de estilo de vida que este pode vir a produzir, quando, por exemplo, sujeitos das camadas populares que adentram a universidade são confrontados com os valores que lá encontram. Quanto aos estudos sobre o fracasso, esses apontam para situações como a defasagem idade-série, a repetência e a evasão; quando lidas sob uma ótica marxista, tais situações são analisadas como reflexos sociopolíticos da sociedade de classes, contudo, quando analisadas a partir de referenciais teóricos que procuram desconstruir a noção estanque de fracasso escolar, tais situações são lidas a partir da relação escola-aluno-aprendizagem, tendo em vista o foco nos processos que produzem experiências concretas de fracasso.

Desde o final da Segunda Grande Guerra, estar na escola é uma das características definidoras da condição juvenil. Contudo, no que tange aos processos de escolarização de jovens pobres no Brasil, hoje, a defasagem idade-série, a repetência e a evasão escolar constituem-se como as principais características de um processo nebuloso, repleto de conflitos, que incide diretamente sobre a vida desses sujeitos. O pertencimento de classe reflete as condições materiais de existência dos sujeitos e configura-se como o substrato a partir do qual esses se relacionam com as instituições sociais. Nesse sentido, ao falar sobre a relação entre jovens moradores de periferia e a escola, Condé (2017) afirma que:

O comportamento desses estudantes no interior na instituição escolar corresponde às possibilidades materiais para se viver, pensar e fazer a vida de uma determinada classe social. A situação em que se encontram denota não só o posicionamento manifestado na escola, mas, também, a forma como agem, se reconhecem e, ainda, formulam suas perspectivas de futuro (CONDÉ, 2017, p. 36).

Conforme Trindade (2016), a juventude pobre vivencia, junto com a condição de precariedade econômica, uma posição de vulnerabilidade marcada pela negação de oportunidades e direitos. Segundo a autora, o jovem de origem popular, por vezes, deixa a escola para ingressar prematuramente no mercado de trabalho, tendo em vista o fato de, socialmente, não ser esperado que esse grupo experimente, em plenitude, a moratória social valorizada nos estratos mais abastados; apenas estudar até adentrar o ensino superior não é considerado o caminho natural para os jovens pobres. De acordo com a autora, quando assim o fazem, os jovens pobres, em função de suas condições de vida, podem experimentar a moratória como um tempo de frustrações, impotência, sofrimento e mais pobreza.

Conforme Peregrino (2014), a instituição escolar, como já foi dito, é fundamental para o exercício da condição juvenil, mas no Brasil, a entrada dos jovens pobres na escola tem se dado a partir da criação de vagas sem a correspondente criação de infraestrutura, o que tem conduzido a uma massificação dos sistemas de ensino. Ancorada em dados da PNAD para o período entre 2001 e 2011, a autora afirma que houve um crescimento na taxa de frequência escolar dos jovens pobres com idades entre 15 e 17 anos, ainda que, contudo, a taxa de frequência dos mais ricos para a mesma faixa etária, continue a ser maior.

Segundo Peregrino (2011), o movimento de massificação da escola, nos anos de 1990, produziu novos padrões para a desigualdade escolar, tendo em vista a “configuração de uma instituição que, ao se expandir, amesquinha seu campo de ação junto aos jovens recém-admitidos em seu interior, sem efetivamente integrá-los” (PEREGRINO, 2011, p. 81). De acordo com a autora, o cenário de precariedade nos processos de escolarização tecidos a partir dos anos de 1990 inclui a execução de projetos de aceleração da aprendizagem e, também, a diminuição dos índices de retenção, contudo, esses dois movimentos se deram em um contexto de sacrifício da transmissão do conhecimento, gerando uma habitação escolar sem escolarização. Sobre os novos padrões de desigualdade, a autora informa que, mesmo no bojo de uma estrutura precária, é possível verificar que a escola se mostra seletiva em relação aos mais pobres:

Ainda no âmbito da análise dos níveis desiguais de desempenho e conclusão, se tomarmos como causa as condições econômicas e sociais adversas, veremos que, para o indicador percentual de alunos de 1ª a 8ª séries com renda inferior a ½ salário mínimo”, teremos, no país, ingressando na 1ª série (no ano de 2005) 55,4% de alunos. Para o mesmo indicador, ingressaram na 8ª série, no mesmo ano, apenas 36,4% dos alunos. Se tomarmos como referência a região Sudeste, teremos, para esse indicador, 41,2% de ingressantes na primeira série do ensino fundamental, e apenas 26% de ingressantes na oitava, demonstrando que, mesmo com estrutura precária, a escola mantém seletividade significativa para os segmentos mais pobres da sociedade (PEREGRINO, 2011, p.84).

Conforme Peregrino (2011), em um país onde pobres e ricos não se misturam, a seleção escolar afeta principalmente os grupos mais vulneráveis, os quais acessam as escolas públicas consideradas de menor qualidade e, mesmo dentro dessas, ocupam os turnos e as turmas de menor prestígio. Em resumo, os de melhor condição financeira acessam as melhores condições de escolarização, em um contexto no qual se multiplicam as segregações relativas ao universo escolar. Segundo a autora:

As desigualdades que marcam os processos de escolarização dos jovens, e em especial os pobres, se multiplicam: primeiramente, pelo aumento das distâncias entre os sistemas

de ensino, estabelecendo circuitos específicos para as classes sociais. Em segundo lugar, pela diversificação e complexificação das desigualdades, dentro dos sistemas públicos de ensino, estabelecendo desigualdades entre regiões, entre instituições, e, por fim, dentro da mesma escola, desigualdades entre turnos e turmas, apontando algumas vezes para a existência, num mesmo espaço, de mais de um perfil institucional (PEREGRINO, 2011, p. 87).

Segundo Peregrino (2011), as trajetórias dos estudantes de escola pública no Brasil evidenciam dois modos distintos de escolarização; o primeiro a autora nomeia como pleno, em que os alunos sustentam um fluxo de contínuas aprovações e, por isso, encontram-se matriculados na série correspondente a idade que possuem.

O modo pleno de escolarização agrupa aqueles alunos que acumulam: média de anos de escolarização compatível com o número de séries cursadas; fluxo contínuo pelas séries; sem frequência importante aos projetos compensatórios de alfabetização ou de aceleração da aprendizagem; com um número residual de repetências e abandonos escolares durante um curso ginásial feito em trajetória contínua. (PEREGRINO, 2011, p. 88)

O segundo modo, nomeado como precário, é personificado por alunos com trajetória escolar intermitente, com histórico de reprovações, evasões, distorção idade-série e, por vezes, participação em projetos de aceleração da aprendizagem. No modo precário de escolarização, as trajetórias são marcadas por experiências de fracasso, pertencimento a turmas de pior rendimento e desenraizamento institucional.

o modo precário de escolarização abrange alunos: com média de anos de escolarização muito acima do número de séries cursadas, descontinuidade e fragmentação como marcas de um curso primário entrecortado por repetências, rupturas, ingresso em projetos inorgânicos entre si e em suas relações com a tradição das séries, configurando trajetórias que se destacam pela multiplicidade das formas e pela concatenação inusitada de seriação, ingresso em projetos e repetências. Essas trajetórias encontram continuidade num curso ginásial feito de repetências múltiplas, coroadas por abandonos. (PEREGRINO, 2011, p. 88)

Em suma, uma trajetória plena diz da possibilidade de um maior acúmulo de conhecimento, o contrário se verifica em uma trajetória precarizada, onde o acúmulo de conhecimento é substancialmente prejudicado. Nesse sentido, Peregrino (2011) afirma que mesmo dentro das escolas públicas, responsáveis pela escolarização dos pobres desse país, é possível verificar uma distinção em relação aos mais pobres, pois são esses os que majoritariamente experimentam trajetórias precarizadas. Ou seja, mesmo entre os pobres, as desigualdades escolares criam segregações que redundam em déficits na aquisição de conhecimento.

As considerações de Peregrino (2011) também apontam para o fato de a questão territorial, associada a fatores econômicos, se constituir como um diferencial nas desigualdades escolares experimentadas pelos jovens, isto pois, resultados de pesquisa desenvolvida pela autora informam que os jovens com maior renda são os que moram em regiões mais equipadas, estudam em escolas públicas de referência e possuem trajetória de escolarização plena. Por sua vez, os jovens com menor renda são os que moram em regiões menos equipadas, estudam em escolas locais com menos infraestrutura, recorrendo, por vezes, ao turno noturno, e sustentam trajetórias escolares precárias.

Segundo Guimarães (2016), no bojo da Revolução Industrial e da consolidação do moderno capitalismo, o espaço urbano tornou-se um *locus* de referência, a exemplo do que acontece na sociedade brasileira, isso em função da mudança em massa dos trabalhadores do campo para as cidades, as quais configuraram-se como lugar da produção e do consumo, bem como da segregação social. Nos espaços urbanos, a marginalização das classes populares, ou seja, dos mais pobres, encontra sua expressão nas periferias, territórios onde se aglomeram aqueles que possuem as menores parcelas da riqueza produzida. É na cidade que se produzem e concentram a riqueza e a pobreza, como faces de uma mesma moeda. Nesse sentido, o autor afirma que é nas cidades que os problemas sociais se tornam mais graves e visíveis, dentre eles, os impasses vivenciados na escolarização dos jovens pobres.

Dentro de uma leitura sobre juventude que valoriza os diversos aspectos que perpassam a vida dos jovens, Guimarães (2016) também sustenta que a escola é uma das dimensões constitutivas da condição juvenil, por se configurar como um espaço de interação afetiva e simbólica. No que tange à escolarização de jovens pobres, moradores da periferia, o autor afirma que a evasão se revela como uma resposta às más condições da educação escolar a que esses jovens têm acesso, por serem pobres. Nesta perspectiva, segundo o autor, “a escolarização para os jovens pobres de periferia se desvela como a ponta de um iceberg, escondendo de forma submersa a estrutura sólida de uma realidade de pauperismo” (GUIMARÃES, 2016, p. 95)

Guimarães (2016) afirma que o tempo de escolarização é valorizado como um tempo de interação e cultivo de amizades, entretanto, a despeito desses processos de socialização, a cultura escolar não tem atendido às necessidades dos jovens pobres, no que se refere às demandas de desenvolvimento humano e pessoal. Com base nos resultados de sua pesquisa, o autor afirma que os jovens desta geração, mesmo evadidos, possuem mais anos de estudos em relação aos seus pais e se culpam por terem tido mais oportunidades que esses e, ainda assim, estarem fora da

escola. Nesse sentido, conforme o autor, tem-se a compreensão da evasão como sendo uma escolha individualizada, motivada, entre outros motivos, por um comportamento escolar indisciplinado, por preguiça ou pela necessidade de trabalhar. Ao discorrer sobre esse processo de auto culpabilização, o autor faz referência ao impacto da ideologia meritocrática sobre a percepção que os jovens têm acerca das condições em que se encontram imersos. A esse respeito, referenciado no trabalho de Alba Zaluar, Guimarães (2016) afirma que:

A pesquisadora Zaluar (2004), ao investigar a condição do jovem no contexto do Rio de Janeiro, igualmente se surpreende com a quantidade de jovens que atribuem à preguiça o fato de não mais terem interesse em frequentar a escola [...]. A autora também constata que quem mais atribui a si mesmo a desvirtude preguiça são os jovens pobres, fato este que comprova, mais uma vez, o quanto a perspectiva liberal está impregnada no habitus dos jovens pobres, sendo a escola ou, neste caso, a evasão da escola produtora de significados e de habitus (GUIMARÃES, 2017, p. 101).

Guimarães (2016) também discorre sobre a esperança que os jovens pobres depositam na escola, no que se refere ao desenvolvimento de uma profissão futura e o ingresso no mercado de trabalho. Contudo, segundo o autor, a despeito da crença em um futuro melhor, a realidade insatisfatória que experimentam em seus processos de escolarização, faz com que esses mesmos jovens não visualizem uma relação direta entre aquilo que aprendem na escola e o desenvolvimento de uma profissão futura. Nesse sentido, Guimarães (2016) afirma que a evasão escolar corresponde a uma ação dos jovens frente a um futuro sem perspectivas, visto que a escolarização não é capaz de transpor a condição de vida dos jovens investigados para uma realidade destoante daquela que eles vivenciam cotidianamente. (GUIMARÃES, 2016, p. 102)

Segundo Leão (2006), refletir sobre as relações que os jovens pobres estabelecem com a escola implica em considerar que esses sujeitos são marcados pelas consequências negativas das desigualdades econômicas. Conforme o autor, “a motivação do jovem diante da escola se dará em face à forma como cada um elabora sua experiência de crescer em meio à desigualdade social e do significado que, nesse contexto, será dado à a educação” (LEÃO, 2006, p. 36).

A relação entre os jovens pobres e a escola também é afetada por um olhar social que estigmatiza esses sujeitos, considerando-os como ameaças ao bom andamento do ambiente escolar. Isto, pois, conforme o autor, “as Representações Sociais em torno da juventude pobre produzem uma imagem de que os jovens não gostam de estudar, odeiam seus professores e são uma constante ameaça aos colegas e profissionais da escola” (LEÃO, 2006, p. 17).

Alicerçado em uma sólida discussão sobre juventude, pobreza e processo de escolarização, Leão (2006) pondera que a inserção e o investimento nos processos de

escolarização dependerão, para os jovens pobres, de fatores subjetivos e materiais inscritos em um cálculo entre os riscos e os benefícios vislumbrados na experimentação do cotidiano escolar, no que tange ao desenvolvimento das relações institucionais e com o saber. Esse cálculo envolve, ainda, a observação da trajetória escolar e profissional dos mais próximos, sejam eles familiares, vizinhos ou amigos. Para muitos, não vale a pena investir tempo na escola quando, mesmo os mais escolarizados, enfrentam situações de desemprego. Ou seja, os jovens pobres sabem do hiato entre os discursos sobre o valor da escolaridade e as frustrações relativas a uma inserção precarizada no mercado de trabalho.

A atitude ambígua dos jovens emerge do conflito entre o discurso social sobre o valor da educação veiculado pela mídia, pelos educadores e políticos e a experiência cotidiana de uma escolarização sem sentido e sem destino. Tal ambiguidade tomava a forma de um desânimo com a escola. Quando eles falavam de sua trajetória escolar, a figura mais forte nos depoimentos era a do desânimo. A maior parte deixou de estudar por desânimo, sem que eles conseguissem descrever exatamente o processo de abandono da escola e as razões que os levaram a tomar essa decisão. A retirada da vida escolar parece, antes, o desfecho de uma tensão que vai aos poucos produzindo a sua expulsão silenciosa (LEÃO, 2006, p.39).

Segundo Leão (2006), a falta de motivação de muitos jovens pobres em permanecer na escola diz respeito a uma expulsão silenciosa, um evadir-se aos poucos derivados de uma progressiva perda de sentido em relação ao espaço escolar, que, contudo, os jovens assumem como sendo uma decisão puramente individual. Como resultado de sua pesquisa, o autor afirma que:

Predominava na representação dos alunos o tema da decisão pessoal de sair da escola e da culpa que isso acarretava, mesmo que alguns jovens reconhecessem nos professores atitudes autoritárias e problemas na própria organização escolar, como a rotatividade dos professores, por exemplo. A dificuldade em lidar com o tédio e a falta de sentido da escola passava a ser uma questão de vagabundagem, de falta de cabeça para os estudos ou um problema dos alunos que brincam demais (LEÃO, 2006, p.40).

O abandono ou desmotivação também deriva das situações de tensão relativas a uma experiência escolar marcada por conflitos disciplinares ou pela vivência de situações hostis no contato com professores e diretores. “Alguns alunos, principalmente os vistos como problemas para a escola, na impossibilidade de administrarem a sua vida escolar nesse clima de tensão, acabam por abandoná-la” (LEÃO, 2006, p.41).

A evasão ou a permanência precarizada na escola também pode ser compreendida como uma manifestação crítica dos alunos à educação recebida, considerada como de segunda categoria, e ao ambiente escolar experimentado, visto como ineficiente e despido de normas e

autoridade. Crítica a uma educação escolar que se conclui com a emissão de um diploma que não corresponde à aquisição efetiva de conhecimentos, tendo em vista, principalmente, os efeitos da progressão automática.

A experiência escolar dos jovens pesquisados parece esclarecer aquilo que é comum à maioria das práticas vividas nas escolas dos grandes centros urbanos: frequentar uma instituição na qual os obstáculos ao sucesso são enormes e os diplomas valem muito pouco para tanto investimento pessoal, mas na qual, apesar de tudo, os jovens continuam a correr como uma das poucas possibilidades de convívio com os outros, protegidos da violência das ruas e da mesmice do lar. Muitos alunos vão para a escola, mas não se envolvem com as atividades escolares. Valorizam o tempo no qual estão fora do controle dos professores. Outros, mesmo estando fora da escola, passam o tempo no portão, nos horários de entrada e saída” [...] Tédio - “O tédio se manifestava de diversas formas: falta de interesse, indisciplina, fugas da sala de aula etc. Para os alunos, havia duas opções: administrar a sua vida escolar entre o tédio e a tensão ou abandonar a escola (LEÃO, 2006, p.44).

Ainda no que se refere a relação dos jovens pobres com a escola, Leão (2006) discorre sobre a importância de compreender como esse ambiente se relaciona com a integralidade dos jovens, compreendidos não apenas como estudantes, mas sujeitos inscritos em realidades específicas, a partir das quais tecem olhares sobre o mundo e sobre si mesmos.

Cotidianamente, encontram-se e desencontram-se com professores que também vivem, sofrem e reagem aos dilemas de uma condição social e profissional desvalorizada. Defrontam-se com a promessa da mobilidade social por meio da educação – constantemente veiculada pela mídia e pelo discurso oficial – e com uma experiência social que, de antemão, nega tal discurso. Piora ainda esse quadro o fato de que a sua condição de jovens – seus sonhos, perspectivas e valores – não encontram espaços de expressão e realização no ambiente escolar (LEÃO, 2006, p.48).

Ao discorrer sobre a educação dos jovens pobres, Charlot (1996) (2002) aponta para a importância de reconhecer qual a relação que estes sujeitos constroem com o saber e o que os mobiliza em relação à escola. Segundo o autor:

A questão do saber é central na escola. Não se deve esquecer que a escola é um lugar onde tem professores que estão tentando ensinar coisas para os alunos e os alunos estão tentando adquirir saberes. Aí está a definição fundamental da escola. Estou falando do saber num sentido geral, que inclui imaginação, exercício físico, estético e sonhos também. Mas a escola é um lugar de saber e isso é muito importante (CHARLOT, 2002, p. 24).

Em uma posição epistemológica distinta da sustentada pelos teóricos da reprodução, Charlot (1996) (2002) afirma ser necessário analisar trajetórias singulares, para então compreender como são construídas as situações de fracasso e de êxito escolar entre os filhos das camadas populares. De acordo com o autor, acessar os significados atribuídos por jovens pobres

ao fato de ir a escola, bem como os significados atrelados ao estudar e ao aprender é necessário para compreender as trajetórias escolares desses sujeitos.

Ao analisar o resultado de suas pesquisas, Charlot (1996) indica elementos recorrentes no discurso dos jovens sobre a escola, a saber: a ausência ou presença de engajamento em relação aos estudos, a interação com os colegas, o posicionamento frente ao ambiente da sala de aula e o apreço ou despreço pelos professores. O autor aponta, também, para três tipos de relações com o saber constituídas no ambiente escolar: a primeira diz de uma conduta profissional que atrela o aprendizado conteudista à necessidade de progressão anual e/ou resolução de alguma demanda concreta; a segunda diz de uma valorização dos saberes relativos aos conteúdos escolares pelo que esses são, sem que haja a necessidade de uma utilidade prática para os mesmos; por fim, a terceira diz de uma valorização não dos conteúdos escolares, mas do saber inscrito em um amadurecimento pessoal e reflexivo. Segundo Charlot (1996) (2002), a vivência escolar dos jovens pobres, moradores de periferia, aponta, não em todos, mas na maioria dos casos, para uma relação com o saber em que esse não possui sentido em si, mas apenas como meio para a resolução de tarefas e avaliações; em termos de resultados, tal postura encontra-se associada a menores rendimentos escolares. Conforme o autor, a relação com o saber para esses jovens tende a ser muito tensa, uma vez que tendem a ver a escola como ponte para um bom emprego, o qual, geralmente, é de difícil acesso, mas continua a ser a esperança de uma vida boa, compreendida como uma vida normal. Nesse sentido, nos diz Charlot (2002):

75% a 80% dos alunos estudam para mais tarde ter um bom emprego. É uma questão de realismo o qual se torna ainda mais realista se pensado na lógica de que para se ter um bom emprego se deve ter um diploma e, para se ter um diploma, se deve passar de uma série para outra. Deve-se ter diploma para ter emprego, deve-se ter emprego para ter dinheiro e deve-se ter dinheiro para ter uma vida normal [...] Para quem nasce num bairro popular francês, numa favela, aqui, ter uma vida normal é uma conquista, não é uma coisa dada no nascimento. O projeto é ter uma vida normal e para isso só a escola ajuda. Pode-se ganhar dinheiro de outras formas, seja no Brasil seja na França, com o tráfico de drogas, por exemplo, mas este não proporciona uma vida normal e eles sabem disso pois tiveram a oportunidade de ver colegas mortos na rua. Para ter uma vida normal, para quem nasceu numa família popular, o único jeito é ser bem-sucedido na escola (CHARLOT, 2002, p. 27).

Por fim, Charlot (1996) (2002) também discorre sobre a evasão escolar e, sobre esse tema, afirma que, simbolicamente, alguns dos alunos que param de comparecer jamais estiveram na escola, tendo em vista o quão afastados estavam das lógicas e sentidos escolares. São alunos que, segundo o autor:

Estiveram fisicamente presentes, se matricularam, mas na verdade nunca entraram nas lógicas simbólicas da escola. Pesquisadores, chefes de administração, entre outros, estão falando de abandono. Mas esses alunos não estão se desligando porque nunca estiveram ligados, não estão abandonando porque nunca entraram de fato na escola (CHARLOT, 2002, p 26).

Em suma, discorrer sobre a educação escolar dos jovens pobres no Brasil implica referenciar um contexto no qual as desigualdades sociais manifestam-se como desigualdades de acesso a uma educação de qualidade, que possa efetivamente cooperar para um desenvolvimento pessoal e intelectual satisfatório. Implica, ainda, referenciar um contexto no qual, um enorme contingente de sujeitos encontra-se distanciados de uma relação presentificada com o saber.

CAPÍTULO 4 – O QUE DIZEM SOBRE A ESCOLA OS JOVENS MORADORES DA FAVELA NOVA ESPERANÇA EM SITUAÇÃO DE EVASÃO ESCOLAR.

A escola para mim é quase mesma coisa de casa, você vai lá fica um pouquinho e sai (...) para mim a escola é aquilo te ajuda no futuro. (Matheus, entrevista, 26/07/2018).

Neste último capítulo trago à cena, novamente, os sujeitos dessa pesquisa, para, finalmente, discorrer sobre as Representações Sociais acerca da escola que estão presentes nas falas desses jovens moradores da Favela Nova Esperança, na cidade de Santa Luzia, que experimentaram a situação de evasão escolar. O caminho feito até aqui foi o de apresentar o conceito de Representações Sociais e de indicar possibilidades de compreensão sobre o que seja a realidade experimentada por jovens moradores de periferia na interface estabelecida com a escola pública. Importa dizer que as discussões até então realizadas visaram a criação de um arcabouço conceitual capaz de abrigar teoricamente as falas dos jovens pesquisados.

Sobre as características do território estudado, há de se lembrar que a Favela Nova Esperança está situada em uma região periférica teoricamente conceituada como Aglomerado Palmital, que tem, entre suas marcas, a pobreza econômica e o estigma de ser um lugar violento. Em termos específicos, a Favela Nova Esperança foi paulatinamente construída nas encostas de uma APP e é praticamente ignorada pelo poder municipal, que não a reconhece e tampouco possui dados sobre as condições de vida dos moradores. Esses, por sua vez, descrevem a favela como um local deficitário em termos de infraestrutura urbana, tal como vias asfaltadas, transporte público, serviços de telefonia fixa e coleta de esgoto, e historicamente permeado por contextos de criminalidade violenta e homicídios protagonizados, principalmente, por jovens, dentre os quais, inúmeros perderam a vida precocemente. Contudo, um local onde, apesar das adversidades, foram construídas relações de afeto. Sobre as condições de desenvolvimento humano, dados do PNUD (2013) nos mostram que dentro da cidade de Santa Luzia e da RMBH, os moradores da Favela Nova Esperança estão entre os que vivem menos anos, detêm menos recursos financeiros e possuem índices menores de escolaridade. Importa compreender que o intuito de rememorar as características sócio históricas da Favela Nova Esperança é o de frisar que elas são as características que contextualizam os sujeitos dessa pesquisa quanto as suas condições de vida e de localização na estrutura de hierarquização social que, segundo Souza

(2006), vigora no Brasil. Localização com as quais esses sujeitos adentraram a escola e a experimentaram, enquanto serviço executado pelo poder público.

Conforme apresentado no capítulo 1, o percurso metodológico deste estudo contou, inicialmente, com uma pesquisa documental realizada em uma escola estadual adjacente a Favela Nova Esperança, a fim de que fossem mapeados jovens moradores no território que, nos anos de 2016 e 2017, possuíam entre 15 e 18 anos e haviam evadido da escola. Essa busca possibilitou a identificação de 16 jovens, dos quais 07 foram localizados e 05 consentiram em conceder depoimentos, sendo 03 homens e 02 mulheres.

Em termos gerais, diante dos depoimentos colhidos, pode-se dizer que os jovens entrevistados apresentaram bastante dificuldade em recordar-se da escola; quando questionados sobre a vida nessa instituição ou sobre a importância da mesma em suas vidas, olhavam para o horizonte como se uma névoa de esquecimento e incerteza pairasse sobre seus olhos e suas mentes. Diante disso, “eu não me lembro de muita coisa, não” foi uma fala recorrente, que fez de cada entrevista um convite à transformação do “esquecimento” em lembranças possíveis do que foi a experiência escolar. Com base no conteúdo das entrevistas, a tessitura deste capítulo analítico foi organizada em duas seções: na primeira discorro sobre os motivos da evasão escolar para cada um dos entrevistados e na segunda, contextualizo as principais relações destacadas pelos jovens, no que tange à percepção dos mesmos sobre o universo escolar.

4.1 A evasão

Ao serem entrevistados, os sujeitos dessa pesquisa, um a um, demonstraram a construção de uma trajetória escolar precarizada e inconstante, marcada ora por frustrações em relação a não aquisição de conteúdos, ora por conflitos com as regras e figuras de autoridade, tais como professores e diretores. No curso desse caminho por anos acidentado, a evasão escolar é descrita como uma condição possível, frente ao cansaço, ao desânimo, à inadequação ou à descrença em si e/ou nas instituições. Em paralelo ao fato de estarem evadidos, todos os jovens entrevistados possuem, em comum, a experiência de múltiplas reprovações e da defasagem idade-série. Quanto às jovens do sexo feminino, outro elemento em comum é que ambas as entrevistadas são mães.

De acordo com as entrevistas, pôde-se verificar que os motivos para sair da escola foram vários e obedeceram aos caminhos biográficos de cada jovem. Para Matheus¹⁶ a evasão se explica, em partes, pela sensação de insegurança atrelada a necessidade de deslocamento noturno no interior de um território considerado perigoso: “porque eu moro aqui sozinho, aí eu estudo de noite, aí para mim vir sozinho é "chaina"¹⁷. Contudo, esse não foi o único motivo, pois Matheus afirma, também, que a evasão deriva do um progressivo desânimo pelo qual foi acometido e que o levou a interromper a ida à escola, nas palavras do jovem: “no começo do ano eu gostava de ir, aí com o tempo eu não sei o que é que foi acontecendo que eu fiquei fraco, eu comecei a desanimar”¹⁹. Desânimo, esse, que se explica, entre outros fatores, pela descrença em um resultado positivo para o ano letivo, tendo em vista a situação de greve²⁰ experimentada pela escola. A esse respeito o jovem aponta:

Foi lá ano passado que eu parei de estudar. Aí esse ano eu estava estudando de novo, agora que eu comecei a parar, porque eu estava indo de boa, aí foi lá e começou a entrar essa greve aí foi e eu desanimei. Que eles não iam passar eu do mesmo jeito. Porque era essas greve aí atrasou tudo, aí foi lá eles não iam passar eu mesmo. (Matheus, entrevista, 26/07/2018).

Outro motivo apontado para a decisão de deixar de frequentar a escola é o impacto desalentador de um histórico de reprovações, como nos afirma Arthur²¹: “a verdade é que todo ano era só bomba, eu desisti. Aí fui na escola e parei de novo”²². Noutra ponta, uma das jovens mães, Lara²³, atribuiu a evasão à necessidade de cuidar de seu filho:

Mas eu saí mesmo foi por causa do meu menino, que não tinha ninguém para ficar com ele, aí eu tive que sair. A minha mãe não morava aqui eu fui e saí. [...] Por causa primeiro, eu engravidei. Aí depois que ele nasceu aí não tinha ninguém para ficar com ele, eu fiquei sem saída (Lara, entrevista, 16 de junho de 2018).

¹⁶ Jovem que estudou até os 15 anos, idade em que cursou o 7º ano do ensino fundamental, e declara ter sido reprovado duas vezes. Na ocasião da entrevista possuía 16 anos.

¹⁷ Entrevista, Matheus, 26 de julho de 2018.

¹⁸ *Chaina* é uma gíria cujo significado remete à situações difíceis ou embaraçosas.

¹⁹ Idem.

²⁰ Gostaria de pontuar a fala sobre a desmotivação atrelada à greve porque ela nos remonta aos impasses relativos às condições de trabalho dos profissionais da educação, sejam elas estruturais e/ou didáticas, o que incide, diretamente, sobre as condições de funcionamento da escola pública a que os jovens pobres moradores de periferia têm acesso.

²¹ Jovem que estudou até os 17 anos, idade em que cursou o 6º ano do ensino fundamental, e declara ter sido reprovado quatro vezes. Na ocasião da entrevista possuía 18 anos.

²² Entrevista, Arthur, 18 de junho de 2018.

²³ Jovem que estudou até os 18 anos, idade em que cursou o 8º ano do ensino fundamental, declara ter sido reprovada duas vezes e possuir 01 filho. Na ocasião da entrevista possuía 19 anos.

Para Gabriel²⁴, a evasão se explica pela desmotivação quanto ao ambiente da escola em que estava matriculado. O jovem afirma nunca ter frequentado as aulas dessa instituição, por considerá-la desorganizada e ineficiente em relação à construção do conhecimento, tendo em vista o público que ela atendia os modos com que ela era descrita pela comunidade da Favela Nova Esperança. Em suas palavras: “ouvira aquelas pessoas que estudam lá, esses meninos desse lugar que estudam lá. E (...) eu falei "ah então vou para escola para quê lá?". Os meninos mal-educado, escola toda desorganizada”²⁵.

Por fim, há a jovem Kamila²⁶, que descreve a saída da escola como uma decisão pessoal, baseada na não vontade de continuar: “eu estudei até quando eu quis, quando eu não quis eu fui lá e saí da escola, não quis mais e fui lá e saí”²⁷. A pergunta que se coloca nesse caso é: por que deixou de querer? Essa não é, de modo algum, uma pergunta retórica, porque como veremos, trata-se de uma não vontade erigida no contexto de uma trajetória turbulenta.

Tal como problematizado no capítulo 03, os depoimentos acima apresentados nos apontam para a multicausalidade inscrita no fenômeno da evasão escolar. Costa (2004) apresenta, como causas da evasão, fatores associados à família, à situação socioeconômica e aos contextos escolares, tendo em vista, nesse último caso, a configuração de relações conflituosas com a instituição e com o saber. No que tange aos fatores apresentados pelos sujeitos dessa pesquisa, verificamos uma predominância de elementos relacionados à escola entre os motivos da evasão. Com exceção da necessidade de cuidado com o filho e da insegurança em trafegar à noite, descritas como razão para a descontinuidade do processo de escolarização, os depoimentos associam a saída da escola às desmotivações relacionadas, principalmente, à defasagem idade-série, às múltiplas reprovações, à imagem de uma escola desorganizada e precária e à ausência de sentido em continuar estudando. Pois bem, embora constituído pelas experiências dos sujeitos dessa pesquisa, esse não é um quadro inédito. Longe disso, como já foi apontado, Peregrino (2011) (2014), Leão (2006) (2011), Guimarães (2016), Condé (2017), Trindade (2016) e Dayrell *et al.* (2009) nos informam que essas razões para desmotivação e saída da escola têm sido características comuns do tipo de acesso que jovens brasileiros pobres têm tido em relação ao

²⁴ Jovem que estudou até os 15 anos, idade em que cursou o 8º ano do ensino fundamental, e declara ter sido reprovado duas vezes. Na ocasião da entrevista possuía 17 anos.

²⁵ Entrevista, Gabriel, 20 de julho de 2018.

²⁶ Jovem que estudou até os 18 anos, idade em que cursou o 8º ano do ensino fundamental, declara ter sido reprovada três vezes e possuir 01 filho. Na ocasião da entrevista possuía 19 anos.

²⁷ Entrevista, Kamila, 18 de junho de 2018.

direito à educação escolar. Acesso, esse, que tem culminado, para muitos, principalmente os mais pobres, em um processo de expulsão silenciosa, construída, paulatinamente, no acúmulo de frustrações cotidianas.

4.2 A escola como um campo de relações múltiplas e amalgamadas

Ao discorrerem sobre suas experiências escolares, os jovens entrevistados remeteram, organicamente, ao campo das relações, dos encontros e dos desencontros que sustentam o jogo de ações e reações no qual se envolvem os distintos sujeitos e conteúdos que dão corpo e singularizam a escola entre as diversas instituições sociais. Nesse sentido, há de se dizer que as falas dos jovens permitiram a identificação de seis esferas relacionais, sendo elas: 1) o estudar, o aprender e o passar de ano; 2) a amizade entre pares; 3) o encontro com o hierarquicamente superior, no caso, professores, diretores e supervisores; 4) as regras institucionais; 5) as expectativas sobre o que seja o papel da escola; e, por fim, 6) a auto reflexividade, no que tange à leitura da própria trajetória escolar e o olhar que tem para si. Desse modo, o texto que segue corresponde à apresentação e análise de cada uma dessas esferas relacionais, as quais devem ser lidas em suas especificidades, mas, de modo algum, dissociadas uma das outras.

4.2.1 A RELAÇÃO COM O ESTUDAR, O APRENDER E O PASSAR DE ANO

Para os jovens entrevistados, estudar e aprender se constituem como os desafios que dão sentido ao que deveria ser a vida escolar e ao que dela se tem como expectativa; contudo, levando-se em consideração a eficácia de um discurso que visa naturalizar os processos de escolarização como sendo uma das etapas obrigatórias da vida, estudar e aprender constituem-se, também, como elementos de uma existência social normalizada, ou seja, permeada pelos valores transclassistas que, segundo Souza (2006), sustentam os critérios de vivência básicos a partir dos quais um indivíduo é reconhecido, ou não, como portador de dignidade. Assim, no que se refere à capacidade de internalizar conteúdos, a construção de uma relação com o saber é tida, de antemão, como algo positivo, que no decorrer do processo, a depender dos resultados alcançados, pode se converter em um motivo de orgulho ou, ao contrário, de frustração e repulsa.

Esse é o enredo que se desvela a partir da fala de Matheus, que nos diz que: “estudar é normal”²⁸. E da fala de Gabriel, que “gostava de estudar (...) para aprender as coisas, para aprender alguma coisa na vida”²⁹ e para passar de ano, como ele bem diz: “Eu estudei, passei de ano (...) foi uma experiência boa”³⁰. Enredo, cujo sentido é delineado, também, pelo conteúdo das considerações de Lara:

Lara: Estudar? Uma coisa boa né. Ajuda a gente em tudo, a arrumar serviço, consegui mexer no computador. Eu não sei mexer no computador não.

Pesquisadora: Você gosta ou gostava de estudar?

Lara: Tinha vez que eu gostava, mas tinha vez que não, mais das matérias difíceis que eu não sei, não sabia, aí não gostava não. (Lara, entrevista, 16 de junho de 2018).

Estudar pode revelar-se como um processo ausente de sentido, quando não se compreende o que é dito pelo professor ou, apesar dos esforços empenhados, não se alcança os resultados esperados. Verifica-se que, com o correr do tempo, a constância de frustrações se converte em desânimo quanto aos estudos, estruturando-se, assim, um contexto no qual a falta de motivação e a não aprendizagem se retroalimentam, isto é, se sustentam, no bojo de uma relação cíclica de causa e efeito. É o que a fala de Kamila nos permite vislumbrar:

Kamila: eu não aguento estudar depois de julho e agosto não.

Pesquisadora: Por que?

Kamila: Vai batendo um desânimo.

Pesquisadora: Um desânimo com o quê?

Kamila: De estudar de tudo (...) estudar? Era uma merda. Agora eu sei que é importante (...) agora quando eu era adolescente não fazia nem uma *ligância*³¹ para mim. Estudar e não estudar vai virar a mesma coisa. (...) Porque eu estudava, estudava e não passava de ano.

Pesquisadora: E você já pensou no porquê que você não sabia?

Kamila: Porque eu não estudava.

Pesquisadora: E se eu te perguntasse qual foi a pior lembrança da escola?

Kamila: Estudar (Kamila, entrevista, 18 de junho de 2018).

De acordo com os jovens entrevistados, as atividades avaliativas, principalmente as provas, configuram-se como ponto nevrálgico no processo de ensino e aprendizagem, pois elas são os instrumentos que explicitam a inefetividade da cópia irreflexiva e a dificuldade de compreensão acerca dos conteúdos escolares. São elas, as atividades avaliativas, a via para que os alunos sejam ou não aprovados ao final de cada ano letivo, configurando uma situação que pode culminar no processo de evasão. A esse respeito, a fala de Arthur é ilustrativa.

²⁸ Entrevista, Matheus, 26 de julho de 2018.

²⁹ Entrevista, Gabriel, 20 de julho de 2018.

³⁰ Idem.

³¹ “Ligância” associada a ideia de importância.

Pesquisadora: porque que você acha que você repetiu?

Arthur: Por causa das atividades. (...) As provas. Errava as provas.

Pesquisadora: Você copiava matéria?

Arthur: Copiava.

Pesquisadora: E na prova não ia bem?

Arthur: Não. (...) A verdade é que todo ano era só bomba, eu desisti. Aí fui na escola e parei de novo (Arthur, entrevista, 18 de junho de 2018).

Bem como a fala de Gabriel:

Pesquisadora: E por quê que você acha que você tomou bomba?

Gabriel: Porque tinha umas coisas lá que eu não fazia. Em algumas matérias eu era bom e em outras não. Na prova eu também fui ruim, por causa disso (Gabriel, entrevista, 20 de julho de 2018).

É quando estão diante das perguntas que não conseguem responder que os jovens olham para si como alunos e, ante aos resultados negativos, há entre os entrevistados falas que apontam para compra de trabalhos, tendo em vista a necessidade última de passar de ano. Aqui nos encontramos diante de um grande impasse vivenciado na Educação Básica brasileira, a dissociação entre a aprovação escolar e a internalização de conhecimentos. É o que nos aponta a fala de Kamila:

Todos os textos que mandavam eu escrevia, mas responder eu não respondia nada, ou então eu pagava 5 reais para o nerd da sala responder para mim, ganhava a minha nota de boa. (...) Eu colocava os outros para copiar para mim, pagava os outros para fazer trabalho, e fui passando de ano assim. (...) Porque eu estudava, estudava e não passava de ano (Kamila, entrevista, 18 de junho de 2018).

Nessa perspectiva, compreender ou não as matérias convertem-se em um divisor de águas que, para alguns, justifica ou enseja o comportamento que desenvolvem no interior da escola. Posto em contraposição ao comportamento indisciplinado, o estudar é visto como necessário a uma trajetória escolar satisfatória, de modo que o não aprendido é assumido como uma aversão aos estudos e gera reações de confronto com as regras estabelecidas, as quais, em tese, existem justamente para garantir as condições necessárias de ensino e aprendizagem. Esse confronto incide, entre outros movimentos, no abandono deliberado do ambiente de estudo, visto que o não aprender é apontado como uma das causas pelas quais os jovens entrevistados matavam aula. É o que pode ser percebido na fala de Lara: “acho que era porque eu não gostava de estudar mesmo, aí eu fui e comecei a matar aula”³². E, também, na fala de Kamila:

³² Entrevista, Lara, 16 de junho de 2018.

Pesquisadora: o quê que era para você ficar dentro de sala de aula?

Kamila: Uma palhaçada. [...] Ficar escutando aquelas ladainhas de professor. To falando é. Para mim era uma palhaçada ficar escutando aquilo ali tudo, entrava em um ouvido saía no outro. [...] Sei lá, por causa de que, nossa senhora, falação na cabeça da gente, queria que a gente ficasse dentro de sala de aula obrigado, não. [...] Eu não sabia, eu ia ficar dentro da sala ia ficar nessa que eu não sei o que eu vou escrever ali? Eu ia para fora (Kamila, entrevista, 18 de junho de 2018).

Em suma, os jovens entrevistados reconhecem a escola como um lugar de transmissão de saberes, contudo, suas falas nos apontam para o que Peregrino (2011) (2014) nomeou como modo precário de escolarização, o qual se concretiza em trajetórias escolares marcadas por lacunas substanciais no acúmulo de conhecimento.

Os depoimentos estabelecem, ainda, estreita vinculação com os apontamentos de Charlot (1996) (2002), que ao teorizar sobre a relação com o saber de jovens pobres, moradores de periferia, nos diz da importância que esses sujeitos atribuem ao passar de ano, ainda que essa progressão não esteja, de fato, alicerçada na internalização de conhecimentos.

No caso dos sujeitos dessa pesquisa, as constantes reprovações nos informam que, por vezes, nem mesmo essa perspectiva instrumental foi alcançada com êxito. É o que nos ajuda a entender a fala de Lara sobre não ter conseguido aprender o que lhe era destinado aprender: “Não lembro de nada [...] Eu ficava pensando em como focar na matéria, que eu só esqueci, porque eu esqueço de tudo”³³.

Ao cabo, o que verificamos, ainda nos termos apresentados por Charlot (1996) (2002), é que, para os jovens entrevistados, os constantes resultados negativos culminam em uma desmobilização gradativa em relação ao saber escolar. Desmobilização que Costa (2004) associa à dificuldade da escola em construir pontes entre os conteúdos ensinados e a realidade daquele que aprende. A esse respeito, retomo o trabalho de Calsa e Araújo (2013), que apontam para a necessidade de reconhecimento e consideração, por parte da escola, das Representações Sociais dos alunos, tendo em vista a construção de uma prática pedagógica que possa ser, de fato, significativa e socialmente inclusiva.

Para além da relação com o saber, no que tange à construção de conhecimento, as falas dos jovens remetem, substancialmente, à dimensão avaliativa da escola. No escopo de uma discussão marxista, Biani (2007) afirma que no contexto escolar brasileiro, a despeito de mudanças voltadas para a redução dos índices de reprovação, tais como o sistema de ciclos, ainda

³³ Idem.

é presente a perspectiva da avaliação enquanto mecanismo tecnicista de controle da aprendizagem e do comportamento, a partir da qual os alunos são julgados, classificados e selecionados conforme seus rendimentos escolares. De acordo com a autora, no contexto de uma escola assentada sobre os princípios da organização social capitalista, os processos de avaliação dos alunos primam pelo controle em detrimento da formação.

4.2.2 A RELAÇÃO COM OS PROFESSORES, SUPERVISORES E DIRETORES

Diretamente associada à relação com o saber, mas extrapolando os limites dessa, encontra-se, na fala dos jovens entrevistados, referências às relações estabelecidas com professores e diretores e supervisores, as quais denotam a importância desses sujeitos na construção do cotidiano escolar.

Em uma perspectiva binária, os jovens caracterizam os professores, diretores e supervisores como bons, ou como ruins, legais ou chatos, a depender da postura que esses sustentam frente aos alunos e à tarefa de conduzir ou auxiliar no processo de construção de conhecimentos. Os considerados bons, o são, principalmente, pela capacidade de diálogo. São aqueles que se importam se os alunos estão ou não aprendendo os conteúdos ensinados, se esforçando para que aprendam.

Nesse sentido, Arthur nos informa que gostava de uma de suas professoras por que ela: “ajudava né, nas matérias em tudo”³⁴. Assim como Matheus: “tinham uns professores lá que eles ajudavam o aluno (...) explicava, você pedia ajuda eles iam lá e explicava certinho, te ajudava na hora da prova”³⁵. Na mesma linha, Lara relata sobre a relação com uma diretora: “ela era boa demais, me dava muitas forças para estudar (...) dizia para eu focar no estudo, se eu queria ser alguém na vida”³⁶. Por sua vez, Kamila nos narra a experiência positiva com uma supervisora.

Só a diretora (nome da diretora), supervisora (nome da supervisora) quando estava no (nome da escola) que conversava comigo as coisas. (...) Pegava meu caderno colocava na sala da supervisão, falava "o que é que você não está entendendo? A gente quer saber o que é que você não está entendendo que a gente vai te ajudar." Aí eu falo " eu não estou entendendo isso, isso e aquilo", e aí ela falava "isso isso é isso, o que que você coloca aqui?". Aí eu lembrava lá do texto ia lá e colocava lá, ela falava "está vendo? É só ter paciência e estudar". Me ajudava (Kamila, entrevista, 18 de junho de 2018).

³⁴ Entrevista, Arthur, 18 de junho de 2018.

³⁵ Entrevista, Matheus, 26 de julho de 2018.

³⁶ Entrevista, Lara, 16 de junho de 2018.

No que tange especificamente aos professores, são considerados bons aqueles que conseguem enxergar no aluno a existência de uma pessoa, que como tal, possui suas demandas por reconhecimento, conforme nos demonstra Kamila: “Eles eram muito bons comigo, me deixavam beber água na hora que eu quisesse, conversavam comigo. Quando eu faltava sentia falta de mim na sala. Perguntava "o que é que aconteceu? Você não veio a aula"³⁷.

Os bons professores são, também, os que se importam com o desenvolvimento pessoal dos alunos, se dispondo, por vezes, a ouvi-los e orientá-los em seus mais profundos dilemas. Quanto a isso, importa dizer sobre a importância que é dada ao ter alguém com quem conversar, levando em consideração o estabelecimento de um espaço de fala e de escuta em que aquele com que se dialoga carrega consigo uma dimensão de autoridade. É o que nos indica a seguinte fala de Lara:

Eles me davam muito conselho. Era bom. (...) Quando eu estava na escola ainda, quando entrei na escola lá e tipo conversava com os professores, ia lá e conversava com eles e era bom. (...) Eu só tinha vontade de conversar com alguém, aí eu ia lá nos professores (Lara, entrevista, 16 de junho de 2018).

É considerado bom o professor que, ainda que atento a dimensão pedagógica do conhecimento, consegue dar um outro sentido à hierarquia, fazendo dessa não um abismo, mas uma ponte que conduz os alunos a figuras de referência, com quem sentem-se à vontade para falar e brincar, sem desconsiderar que são professores. Tal contexto pode ser visualizado na fala de Arthur.

Pesquisadora: E quem foi que organizou o seu aniversário lá?

Arthur: A professora lá.

Pesquisadora: E você conversava com essa professora?

Arthur: Conversava.

Pesquisadora: o que você falava para ela?

Arthur: O que eu falava que foi muito bom ficar lá estudando no (nome da escola)

Pesquisadora: E o que ela fazia que faz você ter essa lembrança tão boa dela? Como é que ela era como professora?

Arthur: Legal demais.

Pesquisadora: Como é que era o jeito dela?

Arthur: Ela brincava muito comigo, brincava com todo mundo lá da sala (Arthur, entrevista, 18 de junho de 2018).

Por fim, são considerados bons os professores que elogiam e incentivam seus alunos, fazendo com que se sintam bem, valorizados e seguros de suas capacidades. É o que nos narra Matheus: “Igual os professores fala com a minha mãe que se eu não tivesse parado eu tinha

³⁷ Entrevista, Kamila, 18 de junho de 2018.

passado. Que eles fala que eu sou um bom aluno que eu sou inteligente”. Narrativa similar, pode ser encontrada na fala de Gabriel:

Ah com os professores era sempre bom, eles sempre falavam comigo que eu era um bom aluno, que tinha que deixar a bagunça de lado, porque eu brincava e não estudava (...) Eles falavam que eu era um bom aluno, que gostavam de mim. Isso. (...) Tipo assim, a professora falando assim então eu posso fazer. Eu tenho capacidade (Gabriel, entrevista, 20 de julho de 2018)

Por sua vez, são tidos como ruins ou chatos os professores, diretores e supervisores que não se atentam as necessidades dos alunos, sejam elas pedagógicas, emocionais ou fisiológicas, como nos indica Arthur:

Arthur: No (nome da escola) eu não gostei de lá não.

Pesquisadora: Por que?

Arthur: Os professores eram chatos demais.

Pesquisadora: Por quê que eles eram chatos?

Arthur: Deixava nem beber água, nunca deixava. Aí (Arthur, entrevista, 18 de junho de 2018).

Também são tachados como ruins os professores que copiam em demasia, fazem da hierarquia um abismo e não se preocupam com o processo de ensino e aprendizagem dos jovens, mas ao contrário, os desestimulam. Professores a quem se atribui esse comportamento são, por vezes, tidos como inimigos ou desacreditados como profissionais. São essas as percepções que a fala de Arthur nos permite acessar:

Pesquisadora: E como é que era essa, a conversa com os professores no (nome da escola)?

Arthur: Eles eram "*alemão*"³⁸. Tinha um lá chatão.

Pesquisadora: O quê que fazia ele ser chatão?

Arthur: Escrevia muito (Arthur, entrevista, 18 de junho de 2018).

Mais dois exemplos, bastante elucidativos, podem ser encontrados na fala de Matheus:

Matheus: Tem uns professor que é "pela orde", mas tem uns que é igual a (nome da professora) lá no (nome da escola), ela é chata (...) A (nome da professora) nem tem como, ela é chata mesmo desde de quando ela nasceu.

Pesquisadora: Mas o quê que ela faz que faz você achar ela chata?

Matheus: Tudo, a voz dela é irritante, não sei como, mas ela é chata demais.

Pesquisadora: Mas só a voz?

Matheus: Tudo nela é chato.

Pesquisadora: mas tudo o quê?

Matheus: Tudo a maneira de agir.

Pesquisadora: E como que ela age?

Matheus: Aquele jeito de pessoa que quer mandar em tudo, aquele jeitos das pessoas que se acha dona de tudo, se acha Deus. (...) Tipo se você passar você passou, se você não passar você não passou. A (nome da professora) deixava você se foder. (...) Porque lá no (nome da escola) os professores não ensinam direito, você em outra escola e se os professores pegassem firme com os alunos, até que compensava, mas lá no (nome da escola) os professores não pegam aqueles ensinamento tudo que você deve aprender. (...) Tem que ser um ensino bom, uns professor que quer saber assim, não é aquele que quer só pegar os alunos ganhar dinheiro e deixar eles se virarem nos trinta não (...) tem que agir como professor. ajudar os alunos. Agora tem uns que deixa os alunos se virá sozinho, aí isso para mim não é professor não. Porque professor está alí é para ensinar não é? Agora eles deixa os alunos se virá sozinho (Matheus, entrevista, 26 de julho de 2018).

E, também, na fala de Kamila:

Eles são pagos para isso, eu já cansei de gritar, eles são pagos para me ensinar, só que eles não querem então eu não vou querer também não. Ficar pedindo os outros para ficar me ensinando uma coisa já que eles não querem (...) agora eu tinha dúvida dos trem e ia perguntar a professora " nossa pelo amor de Deus até hoje você não sabe isso? Você não sabe e nem eu sei, eu tenho que passar a matéria no quadro porque meu horário já está acabando". Aí deixei para lá (Kamila, entrevista, 18 de junho de 2018).

Outra atitude que enseja olhares negativos sobre a figura de um professor refere-se a ação desse em menosprezar, agredir ou humilhar seus alunos, tal como nos indica Gabriel:

Gabriel: Teve um que me chamou de não sei o que lá e deu uma cadeirada em mim, só isso.

Pesquisadora: então foi uma marca negativa?

Gabriel: É marca negativa. Falou que eu era burro, falou que eu era aquilo, falou uma trenhada. (Gabriel, entrevista, 20 de julho de 2018)

Para além da divisão entre bons e ruins, legais ou chatos, as considerações dos jovens sobre os professores passam por uma relação estabelecida com o saber. Há, entre os entrevistados, falas sobre o quanto é difícil respeitar a palavra dos professores quando não há compreensão daquilo que, como ofício, ele deve ensinar; trata-se de uma incongruência que se encontra no cerne dos mais recorrentes conflitos vivenciados na escola, a saber, o conflito entre alunos e professores como impedimento para o desenvolvimento das dinâmicas necessárias à construção do conhecimento. Nesse sentido, a narrativa de Kamila parece ser elucidativa:

Ficar escutando aquelas ladainhas de professor. To falando é. Para mim era uma palhaçada ficar escutando aquilo ali tudo, entrava em um ouvido saia no outro.[...] o professor falava "vai só beber uma água e volta", não. Não tenho que voltar não, eu volto só na hora que eu quiser (Kamila, entrevista, 18 de junho de 2018).

As falas dos entrevistados nos permitem compreender que os jovens, enquanto alunos, realizam julgamentos de valores associados aos modos como os diretores, os supervisores e,

principalmente, os professores se posicionam frente aos estudantes e suas existências, pessoais ou pedagógicas. Sobre esses juízos de valores, importa dizer que os mesmos influenciam diretamente no olhar e no comportamento que os alunos assumem em relação à escola, ou seja, o que os jovens entrevistados nos dizem é que, de modo algum, se mostraram neutros ou indiferentes as posturas dos diretores, supervisores e professores, ao contrário, essas posturas ensejaram reações concretas, que favoreceram ou não a construção do conhecimento escolar e a estruturação de um ambiente propício ao tipo de desenvolvimento que se espera que a escola promova.

É preciso frisar que o contato estabelecido entre os profissionais da educação e os alunos diz de uma relação. Seria demasiado simplista afirmar que os alunos apenas reagem aos profissionais como se desses, e apenas desses, partissem as ações que dão forma ao ambiente escolar. Não é assim que as coisas se processam, é mais complexo que isso; as relações estabelecidas são cumulativas e cíclicas, ao ponto de, em um determinado momento, não se saber mais quando foi dado o *start* de determinados comportamentos, seja dos profissionais, seja dos alunos.

Trata-se de uma ponderação que pode ser ilustrada com a fala de Kamila: “porque o meu comportamento também não dava para os professores ficarem calados não, eu era terrível. [...] O (nome da escola) até os professores falta eles mandarem a gente tomar no cu também. Nós também entra no embalo”³⁹. Com base nos apontamentos de Leão (2006), importa indagar, no que tange ao aspecto conflituoso, sobre o quanto as relações estabelecidas entre os jovens entrevistados e as figuras de autoridade foram, de antemão, influenciadas por Representações Sociais que os identificam, enquanto jovens pobres, como sujeitos avessos ao estudo e potenciais ameaças à ordem. A esse respeito, nos cabe indagar, também, sobre como a condição de subcidadania, atrelada aos jovens pesquisados, influenciou no modo como esses foram interpelados no ambiente escolar.

Quanto ao aspecto dialógico, tido como valioso, vale ressaltar que a autoestima dos jovens foi positivamente afetada pelas ocasiões em que esses receberam atenção e conselhos, compartilharam momentos lúdicos e foram elogiados por figuras de autoridade, o que nos remete à importância conferida aos considerados bons professores, diretores e supervisores, tidos como figuras de referência. Em suma, retomando o trabalho de Pereira (2016), importa reconhecer que

³⁹ Entrevista, Kamila, 18 de junho de 2018.

a interação entre os jovens e os profissionais da docência, da supervisão e da direção está assentada, sobretudo, sobre uma relação de autoridade que, a depender do contexto, pode ou não ser reconhecida e validada.

4.2.3 A RELAÇÃO COM OS AMIGOS

Confirmando os apontamentos teóricos que indicam a relevância da dimensão gregária na experiência da juventude, os sujeitos dessa pesquisa nos informam que a cumplicidade desenvolvida no encontro entre pares faz com que a amizade se constitua como uma das mais importantes relações estabelecidas no ambiente escolar. Nesse sentido, o encontro com os amigos é tido como um dos motivos pelos quais vale a pena estar na escola, como nos diz Matheus:

Pesquisadora: o que mais te animava a ir para escola?

Matheus: Os meus amigos.

Pesquisadora: como é que era a sua relação com seus colegas no (nome da escola)

Matheus: Era normal, eu tinha amigo demais lá. Eu tinha muito amigo mesmo.

Pesquisadora: E como é que era a relação com eles?

Matheus: Era quase irmão. Nós era tudo unido (Matheus, entrevista, 26 de julho de 2018).

Quando estar na escola deixa de fazer parte da rotina cotidiana dos jovens, porque já se encontram na condição de evadidos, o contato com os amigos configura-se como um dos principais motivos de saudades. E, nesse sentido, importa dizer que, por vezes, trata-se de uma saudade que não se pode abrandar com um reencontro, porque aquele de quem se sente falta já não está mais na dimensão dos vivos. Em um território marcado pela violência, existe a possibilidade real de perder amigos, ou porque esses perderam suas vidas ou perderam sua liberdade. É o que encontramos na narrativa de Kamila: “a saudade que eu tenho da escola é só dos meus colegas que foram embora, não dá para estudar mais. (...)Uns foram presos, outros morreram”⁴⁰. E na narrativa de Matheus:

Pesquisadora: aconteceu alguma coisa com esses seus amigos?

Matheus: Não. Só com um que morreu.

Pesquisadora: Ele tinha quantos anos?

Matheus: 17.

Pesquisadora: Como que foi vivenciar a morte desse amigo?

Matheus: Foi ruim, porque eu vivia com ele lá na escola. Ele morreu na porta da escola.

Pesquisadora: Você acha que a morte dele de alguma forma te desanimou?

Matheus: Uhum.

⁴⁰ Entrevista, Kamila, 18 de junho de 2018.

Pesquisadora: Por que?

Matheus: Porque eu andava só com ele, eu andava só com ele. Nós era quase irmão. Para onde ele ia eu ia, para onde eu ia ele ia. Nós só andava junto.[...] eu ia para lá, só que eu não ia para ir para escola, eu ia para ficar junto com ele lá. Eu ia lá todo o dia.

Pesquisadora: Então você já não ia mais para as aulas mas ia para a escola?

Matheus: É eu ia, mas só que eu não entrava na sala, eu ficava lá junto com ele. A gente ficava junto do lado de fora na grade[...] Eu que gostava mesmo de ficar lá. Ficava eu e ele lá.

Pesquisadora: O quê que vocês faziam?

Matheus: Nós ficava lá conversando. Nós ficava lá um tempão conversando.

Pesquisadora: Todos os dias?

Matheus: Uhum.

Pesquisadora: E ele morreu como?

Matheus: De tiro (Matheus, entrevista, 26 de julho de 2018).

De acordo com os jovens entrevistados, algumas das as piores e das melhores lembranças da escola se encontram amalgamadas quando associadas às relações de amizade, conforme Kamila:

Kamila: A pior lembrança é de quando eu fazia essas artes.

Pesquisadora: Mas essas artes eram junto com os amigos que você tem saudade deles. Então eu posso entender que as melhores e piores lembranças elas estão?

Kamila: Juntas e misturadas. (Kamila, entrevista, 18 de junho de 2018).

As boas lembranças estão atreladas às vivências agradáveis experimentadas junto aos amigos, por vezes a simples companhia e as “zoeiras” no caminho da escola, ou mesmo os comportamentos que produziam algum tipo de satisfação, ainda que contrários às regras escolares.

Pesquisadora: Me fala uma lembrança boa que você tenha do (nome da escola)?

Matheus: Eu conheci o Jéferson e o Giovanni

Pesquisadora: O que é que acontecia lá?

Matheus: Ainda mais que estudava eu e meu irmão. Brincava, zoava demais. (...) Nós zoava na hora que nós ia, na hora que nós vinha. Voltamos juntos.(...) Foi bom, fiz muitos amigos. Lá tinha um cado de gente daqui de cima que estudava lá no (nome da escola). (Matheus, entrevista, 26 de julho de 2018).

As lembranças ruins são assim classificadas como resultado de um exercício reflexivo acerca do quanto a influência dos amigos é considerada como o motor de comportamentos que, lidos em retrospectiva, são tidos, no tempo presente, como causas de uma trajetória marcada por incertezas e angústias quanto ao futuro. Nesse sentido, tem-se a amizade como o canal para práticas consideradas negativas, tais como matar aula. É o que nos diz Lara: “ia na conversa das amiga. Foi assim que eu comecei a matar a aula”⁴¹. E o que nos diz Kamila:

⁴¹ Entrevista, Lara, 16 de junho de 2018.

Ah não sei, deve ser amizade demais, que a gente vai misturando, não sei. Quando eu fui para lá eu misturei muito com as amizades, e eu não quis estudar mais, ia só para bagunçar, ficar andando no telhado, ficar jogando comida nos outros, aí parei de ir, ficar indo para a escola fazer isso'. (...) É quando os seus amigos estão indo tudo aprontar e você vai ficar dentro da sala, aí para eles fica como bobo. (...) Agora eu sei que era o meu melhor, agora eu sei que eu não ia ser uma boba, uma boba na sala de aula, hoje em dia eu estaria trabalhando, estaria com um currículo melhor. (Kamila, entrevista, 18 de junho de 2018).

Por fim, sobre a importância dos amigos no ambiente escolar, importa dizer que o estabelecimento de relações de amizade incide, diretamente, na sensação de segurança dos jovens, tendo em vista a necessidade de afirmação de si diante do outro.

Pesquisadora: E você pretende voltar a estudar?

Matheus: Estou só esperando a menina aqui fazer a matrícula para fazer dia primeiro agora. Aí eu vou estudar com ela que ela vai ser da minha sala de novo. [...] Só quero que ela seja da minha sala, ela e o irmão dela.[...]

Pesquisadora: Por companhia?

Matheus: É. Porque você vai em uma escola nova e não conhece ninguém aí é ruim. (Matheus, entrevista, 26 de julho de 2018).

De acordo com o exposto, podemos compreender que a amizade se constitui para os jovens entrevistados como uma força representativa que confere sentido ao ir e permanecer na escola, que, nesse sentido, pode ser compreendida, nos termos de Lima (2004), como um importante lugar para o estabelecimento de vínculos. Dayrel (s/d) afirma que, na perspectiva da sociabilidade, importa aos sujeitos estabelecerem laços entre iguais, sendo um desses laços o de amizade, cuja finalidade é a própria relação, o encontro e a troca de palavras e afetos.

Retomando Pereira (2016), verificamos que a importância conferida pelos jovens a vivência da amizade no ambiente escolar diz, sobretudo, de uma experimentação da juventude por parte desses sujeitos. Experiência marcada, em consonância com as condições socio históricas do território onde a vida desses jovens se desenvolve, pela perda de entes queridos, também jovens, cujas vidas são ceifadas no bojo de um contexto de violência letal que, tal como nos informou Coimbra e Nascimento (2003), incide sobre jovens brasileiros pobres e moradores de periferia. Experiência de juventude que, conforme Abramo (2007), se expressa no desafio aos padrões disciplinares vigentes, no caso, os da escola. Nesse sentido, diante das falas que nos apontam para a intensidade e recorrência das práticas transgressoras coletivas e para o quanto elas influenciam nos processos de construção do conhecimento, cabe-nos perguntar se, na experiência escolar desses jovens moradores de periferia, o lugar dado a amizade e às ações dela decorrentes é potencializado pela ausência de outros espaços de experimentação da juventude.

4.2.4 RELAÇÃO COM AS REGRAS, COM A DISCIPLINA E COM A AUTORIDADE

As matérias, os diretores, supervisores e professores, bem como os amigos, podem ser compreendidos como os principais componentes da relação que os jovens entrevistados dizem estabelecer com as regras da escola. Ou seja, o comportamento que desenvolveram, como alunos, encontra-se intimamente associado ao amálgama constituído pela relação com o saber, com os profissionais da escola e com os colegas e amigos, um comportamento de afirmação e consentimento ou de negação e desafio às normas estabelecidas no ambiente escolar.

Há de se dizer que é nítida a dicotomia entre o que se considera adequado e o que se considera inadequado, em relação ao comportamento desenvolvido no ambiente escolar; dicotomia que parece assumir um lugar central nas experiências escolares, tanto as próprias, quanto as observadas, tendo que vista a intensidade com que os conflitos disciplinares têm determinado o tom das relações estabelecidas dentro das escolas. Ilustra essas considerações a fala de Kamila:

Tem aluno que ameaça o professor, o (nome da escola) tem muito isso. Cadeiras sendo jogadas para o alto, esses trem. [...] Sei lá, coisa de gente louca né, parece coisa de gente louca fazer umas coisas assim. Eu queria bagunçar porque estava todo mundo bagunçando, entrei no meio (Kamila, entrevista, 18 de junho de 2018).

Os sujeitos dessa pesquisa discorrem sobre como lhes chamam a atenção o comportamento indisciplinado desenvolvido por eles e por outros alunos, isso porque, além de ser recorrente, trata-se de um comportamento que os próprios jovens consideram como inadequado, visto que compromete o bom desenvolvimento do processo de ensino e aprendizado. A esse respeito, importa frisar a afirmação dos jovens sobre o quanto a inserção em ambientes escolares tumultuados foi comum em suas trajetórias e sobre como a “bagunça” parece constituir-se como uma linguagem que, mesmo não compartilhada por todos os alunos, é tida como característica do cotidiano escolar. É o que podemos perceber na fala de Matheus:

Matheus: Eu sempre estudei em sala agitada. Só que eu não era agitado muito não, eu era tranquilo.

Pesquisadora: E como é que é essas salas agitadas eram?

Matheus: Agitada, tinha muito menino bagunceiro. Igual já cansei de pedir a (nome da supervisora) para me mudar de sala.

Pesquisadora: Por causa dos meninos bagunceiros?

Matheus: Uhum.

Pesquisadora: E como é que é essa bagunça?

Matheus: Esses meninos que fica xingando professor, jogando bolinha de papel, esses trem (Matheus, entrevista, 26 de julho de 2018).

Bem como na fala de Lara:

Porque eu pensava muito, o povo fazendo bagunça e muito barulho, aí eu não focava na matéria [...] Era jogar papel, brincar. Eu ficava só focada nos meninos bagunceiro. [...] Eu prestava atenção. Aí depois eu fui e comecei a fazer bagunça também. [...] Era matar aula, sair da sala [...] Ficar de sala em sala tirando a atenção dos alunos e o professor ensinando eles (Lara, entrevista, 16 de junho de 2018).

E na fala de Kamila:

Kamila: Eu ia para a escola, zoar a escola, fazer arte lá, pular o muro, depois voltava no final da aula e pegava a mochila [...] Bagunçava o (nome da escola).

Pesquisadora: Tinham outras pessoas que não bagunçavam?

Kamila: Tinha muito pouco. Muito pouco.

Pesquisadora: E fazer parte desse grupo que não bagunçava?

Kamila: Era uma merda. [...] Porque era ruim, você ir para o recreio e voltar na hora certa, isso para mim já era ruim (Kamila, entrevista, 18 de junho de 2018).

Entretanto, há entre os jovens entrevistados, os que referem a si mesmos como alunos quietos, o que, contudo, não lhes garantiu bons rendimentos escolares. “Eu ficava dentro de sala, não saía não. Quem saía eram os outros meninos. Eu era quieto. Eu ficava na minha mesmo. Ficava lá quietinho sentado. Eu não sou muito de conversar com ninguém dentro de sala não”⁴². Essa é a afirmação de Arthur, sobre o qual já foi dito que saiu da escola em função das constantes reprovações.

Em termos disciplinares, “matar aula” foi descrito como um comportamento comum, que os jovens identificaram como negativo, tendo em vista o que, no plano ideal, deveria ser o comportamento escolar, e positivo, no que se refere a vivência, junto aos amigos, de práticas consideradas prazerosas.

Pesquisadora: Matar aula para você te trazia qual sensação?

Lara: Sensação? Eu acho que foi feliz [...] Sei lá. era bom matar aula.

Pesquisadora: era bom matar aula?

Lara: No começo foi, mas depois foi ruim (Lara, entrevista, 16 de junho de 2018).

Três dos cinco jovens entrevistados fizeram referência ao ato de “matar aula” como sendo algo corriqueiro em suas experiências escolares e, nesse sentido, torna-se importante compreender o significado dessa prática, já que o que se quer é acessar as Representações Sociais com que os sujeitos desta pesquisa identificam a escola. Friso isso em função do sentido inscrito na expressão “matar aula”, se pararmos para analisar com cuidado, é algo como construir uma experiência escolar que busca eliminar o que seria uma das expressões vitais do estar na escola,

42 Entrevista, Arthur, 18 de junho de 2018.

ou seja, ter aulas. Ao que parece, tem-se aqui uma negação da escola em função de uma relação precarizada com os processos de aprendizagem. A esse respeito, Matheus nos diz sobre como matar aula incidiu em seu resultado anual, o qual, em uma perspectiva de educação regular, configura-se como uma resposta ao desenvolvimento dos alunos dentro das salas de aulas, onde são ministrados os conteúdos curriculares.

Pesquisadora: E você repetiu por que?

Matheus: Foi porque eu parei de estudar. Até porque eu matava muita aula (Matheus, entrevista, 26 de julho de 2018).

Há, entre os entrevistados, falas que nos informam que o comportamento dos alunos é tido como um reflexo da comunidade em que a escola se encontra inserida, falas que explicitam expectativas sobre o que a escola virá a produzir, tendo em vista tipo de aluno que abriga. É o que nos informa Gabriel, ao dizer sobre porque, apesar de estar matriculado, decidiu não frequentar as aulas de uma escola que atende jovens da Favela Nova Esperança e de outras regiões do Aglomerado Palmital.

Gabriel: Ouvia aquelas pessoas que estudam lá, esses meninos desse lugar que estudam lá. [...] eu falei "ah então vou para escola para quê lá?". Os meninos mal educado, escola toda desorganizada. Aí ao invés de eu ir lá estudar ia passar é fazendo bagunça esses trem. [...] é os alunos entendeu? Não a escola, os alunos, os tipos de alunos que tem na escola entendeu? [...] O tipo de aluno que fuma maconha, que vai para escola só para zoar mesmo, entendeu? Falando desse tipo. [...] Porque se eu fosse para essa escola eu não queria ser reprovado não, eu queria é passar de ano, uma coisa assim, ser normal dentro da sala de aula. [...]

Pesquisadora: E por que que você acha que isso não aconteceria?

Gabriel: Porque tem muitas pessoas bagunceira, aí é aquele trem, quando você fica quietinho, você pode cair em uma sala que tem a maioria que faz bagunça, sai de sala, aí como é que eu vou falar " eu vou ficar aqui estudando com todo mundo fazendo bagunça?"

Pesquisadora: O que é que você acha que você faria nessa situação?

Gabriel: Eu acho que ia também deixar de lado o estudo (Gabriel, entrevista, 20 de julho de 2018)

Importa, ainda na discussão sobre a relação dos jovens entrevistados com as regras e disciplinas escolares, problematizar a fala de Kamila, que novamente nos conduz a percepção sobre como o ambiente escolar é formatado por processos reativos. Respostas enrijecidas ao comportamento considerado indisciplinado podem produzir a continuidade desse comportamento, ao passo em que respostas que rompem com a perspectiva puramente reativa e punitiva podem ensejar mudanças. Nas palavras de Kamila:

Eu tinha prazer de ficar dentro da sala. [...] No (nome da escola X) você começava a aprontar elas já vinham "o que é que está acontecendo? Qual que é o problema? Está com dificuldade de aprender alguma coisa?". Tinha um dialogamento, mas agora o (nome da escola Y) não [...] Tudo deles é vou dar ocorrência. Ocorrência o aluno pega, eu mesmo já me cansei de fazer isso, pegar o meu bilhete de ocorrência assinar com o nome da minha mãe e levar. Tranquilo, eu ia entrar na escola normal. Só vai vir com a assinatura dos pais, aí eu aprontava o tempo inteiro quando me dava eu ia assinava, minha mãe nem ficava sabendo do caso (Kamila, entrevista, 18 de junho de 2018).

Em sua maioria, os relatos sobre o comportamento escolar desenvolvido pelos jovens entrevistados nos conduzem a situações de conflito estabelecidas com as normas escolares, e é nítido o quanto tal comportamento influencia e é influenciado pelo processo de construção do conhecimento e pela relação com professores e demais figuras de autoridade. Isso nos leva a questionar sobre o quanto a indisciplina corresponde a uma linguagem corriqueira em escolas que atendem a jovens moradores de periferia e, sobretudo, qual o sentido dessa linguagem. A resposta a essa questão, ainda que pareça uma pergunta óbvia e de senso comum, talvez nos ajude a compreender o que precisa ser levado em consideração para potencializar os processos de ensino e aprendizagem a que esses jovens têm acesso.

4.2.5 RELAÇÃO COM O QUE SE ACREDITA QUE SEJA O PAPEL DA ESCOLA

A narrativa escolar dos jovens entrevistados é, em todo momento, perpassada pelo que esses mesmos jovens consideram ser o motivo pelo qual, em termos ideais, deveriam frequentar a escola. A percepção sobre o que deve ser o objetivo da escola constitui-se como o parâmetro a partir do qual os jovens tecem juízos de valor sobre suas trajetórias escolares. Nesse sentido, importa dizer que, para os sujeitos dessa pesquisa, a escola é marcada como um estágio preparatório, que tem por objetivo preparar os estudantes para o ingresso no mercado de trabalho e para o acesso a um futuro que seja positivo. Contudo, a despeito da importância conferida ao trabalho, com exceção de conhecimentos em informática, os jovens não fazem referência a quaisquer aprendizados, técnicos ou teóricos, que possam indicar o desenvolvimento de uma profissão específica ou a ponte com o ensino superior. Conforme Lara nos informa:

Pesquisadora: E qual que é a relação das matérias com a questão de fazer uma faculdade?

Lara: Não sei. Sei lá (Lara, entrevista, 16 de junho de 2018).

Ainda assim, tal como em uma relação de causa e efeito, os jovens entendem que é necessário estar na escola para que possam, em um momento posterior, ingressar em um trabalho. É o que nos diz Matheus: “a escola? Para mim a escola é aquilo te ajuda no futuro. Porque se você não estudar, igual a minha mãe fala você tem que ir para a escola porque até para varrer rua você tem que ter o segundo grau”⁴³.

Importa ressaltar que o emprego desejado pelos jovens é aquele que representa possibilidades reais de autonomia financeira e, nesse sentido, se configura como alternativa aos auxílios governamentais ou às atividades precarizadas. Nas palavras de Lara:

Estou querendo voltar para a escola. Caçar um serviço também [...] A minha vida ela é muito difícil, minha vida. Não por causa que eu tenho menino não, mas é difícil. Tem vez que precisa dar coisa, eu não tenho condição, eu recebo pelo Bolsa Família, aí eu compro as coisas que ele precisa, mas eu também quero arrumar um serviço, minha vida é bem difícil. [...] Mas eu quero voltar para a escola. Encontrar um serviço (Lara, entrevista, 16 de junho de 2018).

A associação entre escola e trabalho se alicerça, também, no fato de a conclusão da etapa escolar ser imprescindível para o ingresso em uma faculdade ou cursos técnicos. A esse respeito, importa dizer que a associação “escola – trabalho” é considerada pelos jovens como um caminho a ser trilhado por aqueles que desejam se tornar “alguém na vida”, percepção que nos remete ao consenso transclassista que, segundo Souza (2006), define, na hierarquia social, quem possui e quem não possui dignidade. Essa é a perspectiva que podemos encontrar na fala de Gabriel:” para mim o estudo é o que tem mais de importante na vida, a escola. Você estuda para você ser alguém na vida, ter um trabalho, um serviço”⁴⁴. E, também, na fala de Kamila:

Imagina se eu tivesse estudando, se eu tivesse com 19 anos era para eu estar estudando? Já era para eu estar formada. Se eu tivesse formada ia estar no meu currículo, se tivesse no meu currículo ia ser mais fácil de eu arrumar um serviço, se eu tivesse um serviço eu estaria dormindo até meio dia? (Kamila, entrevista, 18 de junho de 2018).

Os depoimentos dos jovens entrevistados podem ser, novamente, associados às produções de Charlot (1996) (2002), Guimarães (2016), Azevedo e Cerqueira (2012) e Lima (2014). Ao sustentarem que o sentido da escola encontra-se vinculado ao ingresso no mundo do trabalho, visto como possibilidade de inserção social e construção de uma vida boa, os jovens confirmam o que foi apontado por esses autores, segundo os quais, para muitos alunos pobres, moradores de periferia, o sentido da escola está atrelado, unicamente, à expectativa de se conseguir um bom

⁴³ Entrevista, Matheus, 26 de julho de 2018.

⁴⁴ Entrevista, Gabriel, 20 de julho de 2018.

emprego no futuro. Ao problematizarem esse olhar sobre a escola, Charlot (1996) (2002) e Guimarães (2016) defendem que nele se encontra um dos grandes gargalos dos processos de escolarização experienciados pelos jovens pobres, pois essa referência ao futuro tem, por vezes, escamoteado as possibilidades de se atribuir sentido ao saber, no tempo presente. Uma vez que isso acontece, o processo de construção do conhecimento se vê prejudicado, o que colabora, grandemente, para a experimentação de uma trajetória escolar insatisfatória e incapaz de responder ao anseio por um futuro melhor.

4.2.6 RELACIONAMENTO CONSIGO

O ato de responder às perguntas de uma entrevista pode converter-se em um exercício reflexivo que, como tal, conduz os sujeitos a uma leitura sobre a própria existência. Digo isso porque no decorrer de toda a narrativa que desenvolveram sobre suas trajetórias escolares, os jovens entrevistados disseram sobre como se vêem e como vêem o atual estágio de suas vidas. Nesse sentido, importa dizer que, ao discorrerem sobre suas vivências escolares, os jovens entrevistados apontaram, unanimemente, para um sentimento de fracasso pessoal. A despeito de um senso comum que afirma a indiferença dos jovens, principalmente os pobres moradores de periferia, esse sentimento de fracasso nos indica que esses sujeitos atribuem, sim, sentido à escola e que ao acontece dentro dos muros escolares impacta, sim, em suas vidas. Há entre os jovens, os que se sentem fracassados por não conseguirem se desenvolver nos estudos, tal como nos diz Lara:

Pesquisadora: E quando ela (uma diretora) te dava força, o que ela te dizia?

Lara: Dizia para eu focar no estudo. Se eu queria ser alguém na vida.

Pesquisadora: E quando ela te falava isso o que é que você pensava?

Lara: Eu estava tentando né. Mas não consegui (Lara, entrevista, 16 de junho de 2018).

Já Arthur nos comunica o sentimento de fracasso pelas constantes reprovações: “a verdade é que todo ano era só bomba, eu desisti. Aí fui na escola e parei de novo”⁴⁵. Há, ainda, o sentimento de fracasso derivado da sensação de não ter se esforçado para construir uma boa vida escolar, capaz de conduzir ao desenvolvimento pessoal, conforme a fala de Kamila nos permite observar:

⁴⁵ Entrevista, Arthur, 18 de junho de 2018.

Pesquisadora: quando você fala dormir até meio dia o que isso significa?

Kamila: Que eu não estudei, que eu não corri atrás de nada, que se eu fosse uma menina de levantar cedo para ir para escola, você não aguentar ficar parada, estudar, seguir os meus objetivos eu não ia ter a preguiça que eu tenho hoje não (Kamila, entrevista, 18 de junho de 2018).

Gabriel, por sua vez, nos diz de um sentimento de fracasso por já ter desaprendido o que aprendeu na escola e pelo tipo de trabalho que desenvolve.

Gabriel: Ah. Já perdi a maioria das coisas já, já tem uns dois anos que eu não estudo. Acho que eu já desaprendi tudo.

Pesquisadora: E como é que é essa sensação?

Gabriel: Sensação boa não viu. Não é uma sensação boa não.

Pesquisadora: Por que?

Gabriel: Porque não.

Pesquisadora: Para você o que significa isso de estar desaprendendo?

Gabriel: Eu estou tirando terra ali, isso é ruim porque se eu tivesse estudando eu poderia estar fazendo um curso, alguma coisa de importante. (Gabriel, entrevista, 20 de julho de 2018)

Por fim, e talvez o exemplo mais expressivo acerca do lugar que a escola ocupa no imaginário dos jovens, Matheus nos aponta para um sentimento absoluto de fracasso, tendo em vista o fato de não estudar: “meu presente nada, igual eu não estou estudando então por enquanto eu não sou nada”⁴⁶.

Mesmo diante de experiências negativa em que o aprender tenha sido comprometido ou inefetivo, ao tecerem reflexões sobre si mesmos, em função de suas trajetórias escolares, os jovens entrevistados também foram unânimes em relatarem o desejo de voltar para escola, o que pode ser interpretado como uma possibilidade de desvencilhar-se da sensação de fracasso nutrida até então, tendo em vista a aposta positiva que o discurso social continua a fazer em relação à escola. Contudo, essa volta esbarra em limitações que se atrelam a biografia dos sujeitos, seja a necessidade de cuidar de um filho, seja o considerar-se incompatível com as regras escolares, tal como Gabriel nos informa: “procurei na Avenida ali, mas a escola só tinha que ir de calça e eu não tenho calça, não podia ir de boné e eu não largo o boné. Aí eu não fui não”⁴⁷.

Diante das trajetórias escolares informadas pelos sujeitos dessa pesquisa, o sentimento de fracasso pessoal que estes desenvolveram pode ser lido na perspectiva de um fracasso escolar. A esse respeito, Oliveira (2012) afirma que as escolas, principalmente as públicas, têm sido palco de frustrações e sofrimento derivados, principalmente, dos contextos de reprovação, não

⁴⁶ Entrevista, Matheus, 26 de julho de 2018.

⁴⁷ Entrevista, Gabriel, 20 de julho de 2018.

aprendizagem e estigmatização experienciados pelos alunos que não se adequam à lógica escolar. De acordo com o autor, em função de valores morais, éticos e culturais, os jovens tidos como fracassados tendem a se desprestigiar. Outra possibilidade de leitura desse sentimento de fracasso ancora-se nos apontamentos de Souza (2006), “não aprender”, “tomar bomba”, “deixar a escola”, “ter preguiça”, “não se enquadrar em normas sociais”, “considerar-se um nada”, são características opostas ao que é valorizado pelo consenso transclassista que localiza os indivíduos na hierarquia social. Em suma, pode-se dizer que, associado aos contextos socioeconômicos e territoriais em que estão imersos e do tipo de relação que estabeleceram com a escola, os sujeitos dessa pesquisa não se veem como portadores de dignidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS À LUZ DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.

A Teoria das Representações Sociais constitui-se como um referencial profícuo para pesquisas no campo da educação escolar, pois permite compreender os sentidos com que os sujeitos vivenciam e interpretam os processos de ensino e aprendizagem, bem como as relações estabelecidas no âmbito da escola. Conforme apresentado no capítulo 1, as Representações Sociais, tal como enunciadas por Serge Moscovici, se constituem como teorias do senso comum, típicas da modernidade, que operam em nível individual e coletivo e garantem a inteligibilidade da vida social. Ou seja, no bojo dos processos comunicativos, é porque compartilham Representações Sociais que as pessoas podem se compreender. No fluxo contínuo entre social e cognitivo, as Representações Sociais permitem a atualização constante do arcabouço de conhecimento atrelado a determinado grupo, isso pois, em uma operação que invoca a memória, individual e coletiva, o não familiar é sempre ancorado e objetificado, passando a integrar estrutura de referências com que tal grupo interpreta a realidade.

A eficácia de uma Representação Social está diretamente atrelada ao grupo que a produz. Nesse sentido, as Representações Sociais de escola que os sujeitos dessa pesquisa nos permitiram acessar, e que vou detalhar nesta seção do texto, não devem, de modo algum, serem consideradas como Representações Sociais universais, ao contrário, elas correspondem às especificidades que singularizam esses jovens em meio ao todo social.

Assim sendo, são Representações Sociais que estão associadas à experimentação e à evasão da escola no contexto de uma vivência da juventude marcada pela pertença a um território socioeconomicamente periférico e estigmatizado, o Aglomerado Palmital e, mais especificamente, a Favela Nova Esperança. Nos termos de Souza (2006), são Representações Sociais atreladas também a condição da subcidadania e de suas implicações sobre a percepção que esses jovens têm sobre si e sobre os valores que hierarquizam socialmente os indivíduos. Ainda que não sejam as únicas, essas são dimensões diretamente associadas às teorias de senso comum com as quais esses jovens identificam a escola e a comunicam, com outros que, partilhando os mesmos contextos, compreendem, sem estranhamentos, o que é dito.

No plano metodológico, optei por identificar as Representações Sociais sobre a escola expressas pelos sujeitos dessa pesquisa a partir dos pressupostos da abordagem processual da TRS. Nesta perspectiva, os jovens foram considerados como sujeitos produtores de sentido, e a

análise de suas falas primou pelo reconhecimento dos contextos sócio históricos de formação e funcionamento das Representações Sociais de escola por eles manifestas. Para tanto, os conteúdos atrelados às descrições dos jovens sobre as relações estabelecidas em torno da escola – com o saber; com os professores, diretores e supervisores; com os amigos; com as regras; com as expectativas sobre o que imaginavam ser o papel da escola e, por fim, com a auto imagem que construíram diante de suas trajetórias escolares – constituíram-se como base para a identificação das Representações Sociais sobre a escola contida em suas falas.

As Representações Sociais encontradas dizem da escola como um **lugar**, sim, um lugar, espaço físico, que demanda um deslocamento consciente para ser acessado, que deve ser frequentado desde a infância e cuja definição se estrutura em uma combinação de elementos humanos, tais como as figuras dos alunos, professores e diretores, elementos materiais, como as salas de aula, salas administrativas, pátios, espaços de circulação, cadernos e lápis, e, por fim, elementos essencialmente atrelados à construção do conhecimento, como as matérias e as avaliações. A escola assim identificada corresponde, em uma metáfora mecanicista, a uma engrenagem cujo funcionamento adequado depende de um bom entrosamento entre muitas peças. Em uma metáfora holística, a escola assim compreendida corresponde ao fluir de muitas energias, que devem ser coreograficamente entrelaçadas, a fim de que sejam propiciadas experiências harmônicas. Bom funcionamento e harmonia são as características consideradas necessárias para que a escola de fato opere, conforme a Representação Social dos jovens, como um **lugar onde professores ensinam as matérias escolares e alunos as devem aprender**. Em uma leitura reificada, essa representação diz de uma referência à escola tal como ela é idealizada.

Entretanto, segundo as narrativas dos jovens, os modos como os sujeitos, as estruturas materiais e o conhecimento se integram na experiência concreta da escola dizem da estruturação de um ambiente complexo e ambíguo, que abriga tanto a produção de vivências consideradas positivas e prazerosa, quanto a produção de vivências apontadas como negativas e frustrantes. No que se refere às primeiras, pode-se dizer que estão concentradas nas relações humanas, que os jovens estabelecem entre si e com os professores, diretores e supervisores. São relações de cumplicidade e descontração experimentadas junto aos amigos que se faz no ambiente escolar e de solidariedade e compartilhamento de si experimentadas junto aos professores, supervisores e diretores que se dispõem ao diálogo, ao acolhimento e ao aconselhamento.

Evidencia-se, nessa perspectiva, uma Representação Social que identifica a escola como **lugar de encontro e de conversa com amigos e com figuras de autoridade dos quais se gosta**,

representação essa que opera na perspectiva da afetividade. No que se refere, especificamente, às relações de amizade, pode-se dizer que os depoimentos dos jovens apontam para uma Representação Social da escola como um **lugar de zoação**. A depender dos modos como se desenvolve e da intensidade com que interfere na organização da sala de aula e da escola, essa zoação se traduz, na fala dos entrevistados, como uma Representação Social que identifica a escola como **lugar em que regras disciplinares são comumente desrespeitadas ou ignoradas**. Noutra ponta, ao narrarem sobre as vivências que consideram como negativas, os jovens novamente apontam para relações humanas, mas também dizem da relação com o saber escolar. Do contato com professores, supervisores e diretores que se portam de maneira ríspida, alheia ao aprendizado dos alunos e focados no cumprimento das regras e disciplinas escolares emerge, na fala dos jovens, uma Representação Social da escola como **lugar com figuras de autoridade agressivas, indiferentes e que não realizam bem o trabalho que deveriam desenvolver**. Há de se falar, ainda, do não aprendizado das matérias, do não cumprimento dos trabalhos solicitados pelos professores e dos resultados negativos diante das provas, temas comuns nas falas dos jovens entrevistados, que, ao discorrerem sobre esse aspecto de suas vidas escolares, expressam duas Representações Sociais, uma que apresenta a escola como **lugar onde se encontram sujeitos com profundas dificuldades em relação ao processo de ensino e aprendizagem** e outra que mostra a escola como **lugar onde não se aprende o que deveria ser aprendido**.

Outra Representação Social contida na fala dos jovens entrevistados refere-se a escola como **lugar preparação para o futuro**, e o futuro entendido como sendo a inserção no mercado de trabalho e a experiência de uma vida digna, permeada por reconhecimento pessoal e autonomia financeira. Aqui temos outra representação da escola tal como essa é idealizada. Criar as condições para a vivência do futuro é tido como uma vocação da escola, e mesmo imersos em um contexto de evasão antecedido por relações conflituosas com essa instituição, os sujeitos dessa pesquisa, todos eles, continuam a sustentar tal perspectiva.

No bojo de processos de ancoragem e objetificação que operaram a partir da associação entre os discursos com que a escola tem sido socialmente idealizada no Brasil e os conteúdos que emergiram de uma experiência escolar concreta, os sujeitos dessa pesquisa comunicam uma escola marcada, essencialmente, por conflitos de expectativas. Nesse sentido, sendo a escola representada socialmente como um lugar, esse foi para os jovens entrevistados um **lugar de progressivo desencanto**, tendo em vista: a defasagem entre os conteúdos que deveriam ter aprendido e o que realmente aprenderam; a discrepância entre os modos como deveriam ter se

comportado dentro de sala de aula e os modos como realmente se comportaram; a diferença entre relação de respeito e cuidado que deveriam ter estabelecido com os professores e a relação que efetivamente estabeleceram; a distância entre como se imaginavam no futuro e a condição em que de fato se encontram no presente. Importa ressaltar que, quando aponto essas defasagens, discrepâncias, diferenças e distâncias, o faço a partir dos julgamentos de valor emitidos pelos próprios jovens entrevistados.

A despeito das experiências positivas, que existiram e se concentram, principalmente, na relação com os amigos e com os chamados bons professores, as narrativas dos jovens apontam, em grande medida, para um conflito entre o ideal construído, reificado, e a escola realmente experimentada, conflito que culmina com a evasão. Entretanto, vale ressaltar, o retorno ao ambiente escolar ainda é julgado, pelos sujeitos dessa pesquisa, como uma possibilidade.

É importante frisar, conforme nos indica Moscovici (2015) e Oliveira (2004), que as Representações Sociais com que os jovens entrevistados expressam a escola não possuem apenas um caráter descritivo; elas também são prescritivas, ou seja, indicam possibilidades de ação. Nesse sentido, essas Representações Sociais podem ser consideradas como consequência, e, ao mesmo tempo, como explicação para o tipo de relação estabelecida entre esses jovens e a escola, incluindo, aí, a experiência da evasão.

Ainda em termos prescritivos, por serem, essas Representações Sociais, conteúdos com que a escola é comunicada no contexto da Favela Nova Esperança, é possível afirmar que, mantidas as condições levantadas pelos jovens, as possibilidades de experiências conflituosas com escola e da evasão escolar continuam abertas para aqueles que experimentam condições semelhantes às dos sujeitos dessa pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, Helena Wendel. **Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil.** In: FÁVERO, Osmar *et al* (Orgs.). *Juventude e Contemporaneidade*. Brasília: MEC/UNESCO, 2007.
- ALAMINOS, Cláudia. **Evasão escolar na adolescência: necessidade ou ideologia?** In: *Simpósio Internacional do Adolescente*, 2. São Paulo, 2005.
- ALEXANDRE, Marcos. **Representação Social: uma genealogia do conceito.** Rio de Janeiro Comum, v.10, n°.23, p. 122-138. 2004.
- ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; TRINDADE, Zeide Araújo. **Representações e práticas sociais: contribuições teóricas e dificuldades metodológicas.** São Paulo. *Temas em Psicologia da SBP*, v.8, n°.3, p. 257-267, 2000.
- ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira. **Abordagem societal das Representações Sociais.** Brasília. *Sociedade e Estado*, v. 24, n°. 3, p. 713-737. 2009.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. **Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação.** São Paulo. *Revista Múltiplas Leituras*, v.1, n°. 1, p. 18-43, jan./jun. 2008.
- ALVES, Walcéa Barreto. **A escola no espelho: as representações do aluno.** Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação. Rio de Janeiro. 2012.
- ARRUDA, Angela. **As Representações Sociais: desafios de pesquisa.** *Revista de Ciências Humanas*, Florianópolis, Especial Temática, p.09-23, 2002.
- ÁVILA, Milene Peixoto. **Periferia é periferia em qualquer lugar?** Dissertação de Mestrado. UFSCAR: São Carlos, 2006.
- AZEVEDO, Kátia Rosa; CERQUEIRA, Teresa Cristina Siqueira. **O olhar do professor sobre a escola: um estudo de Representações Sociais.** VI Colóquio Internacional: Educação e Contemporaneidade. São Cristóvão, set. 2012.
- BANCHS, María. **Alternativas de apropiación teórica: abordaje procesual y estructural de las representaciones.** Rio de Janeiro. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 1, n°.2, p.39-60, 2004.
- BATISTA, Vera Malaguti. **Difíceis ganhos fáceis: drogas e juventude pobre no Rio de Janeiro.** 2ª. ed. Instituto Carioca de Criminologia: Rio de Janeiro, 2003.
- BIANI, Rosana Prado. **A progressão continuada rompeu com mecanismos de exclusão?** Dissertação de Mestrado. UNICAMP. Faculdade de Educação. Campinas, 2007.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Câmara dos Deputados, Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. **Estatuto da Juventude**. Brasília: Diário Oficial da União, 2013.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, San. **Investigação qualitativa em Educação**. Porto/Portugal. Porto Editora.1994.

BOURDIEU, Pierre. **A juventude é apenas uma palavra**. In: **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro. Marco Zero. p. 112-121, 1983.

CALSA, Geiva Carolina; ARAÚJO, Karina de Toledo. **A Teoria das Representações Sociais (TRS) e a psicologia social como fundamentos para as reflexões sobre a constituição de saberes, as significações de práticas sociais e a escola**. XI Congresso Nacional de Educação – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, set. 2013.

CANÁRIO, R. **A escola: das “promessas” às “incertezas”**. Educação Unisinos, São Leopoldo, v.12, nº.2, p.73-81, maio-ago./2008.

CHARLOT, Bernard. **Relação com a escola e o saber nos bairros populares Perspectiva**. Florianópolis, v.20, nº. Especial, p. 17-34, jul./dez.2002.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber e com a escola entre estudantes da periferia**. São Paulo. Cad. Pesq. 97, p.47-63, maio, 1996.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo. Cortez. 2013.

COIMBRA, C. M. B. e NASCIMENTO, M. L. **Jovens pobres: o mito da periculosidade**, In: Fraga e Lulianelli (orgs.) **Jovens em tempo real**. Rio de Janeiro. DP&A. 2003.

CONDÉ, Ágatha Alexandre Santos. **Juventude e educação: os sentidos do ensino médio na periferia do Distrito Federal**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Uberlândia. 2017.

COSTA, Maria Helena Ribeiro. **As causas da evasão escolar: um estudo de caso numa unidade de ensino da rede municipal de salvador**. Monografia de Especialização. Associação Baiana de Educação e Cultura-ABEC. Salvador. 2004.

COTTA, Francis Albert; SILVA, Marcilene. **Um olhar para a periferia**. 2016. Disponível em: <<https://revistaadmmade.estacio.br/index.php/historiabh/article/download/2250/periferia>> Acesso em março de 2018.

CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro. **Teoria das Representações Sociais em Moscovici e sua importância para a pesquisa em Educação**. Vitória da Conquista. APRENDER - Cad. de Filosofia e Pisc. da Educação. Ano II, nº. 2, p. 105-114, 2004.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e direito à educação no Brasil: um histórico pelas Constituições**. Belo Horizonte. Mazza Edições, 2014.

DAYRELL, J. **A escola como espaço sociocultural, 1996**. Disponível em: <<https://eminclusao.files.wordpress.com/2013/01/dayrell-1996.pdf>> Acesso em março de 2018.

DAYRELL, Juarez. **A escola faz juventudes? Reflexões em torno da socialização Juvenil**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007.

DAYRELL, Juarez. **Juventude, Grupos culturais e sociabilidade**. Disponível em <<https://xa.yimg.com/kq/groups/19457852/1300431534/name/grupos+juventude.pdf>> Acesso em março de 2018.

DAYRELL, Juarez; FRANÇA, Brésia; DIAS, Fernanda Vasconcelos; CARMO, Helen Cristina. **Juventude e Escola**. In: SPOSITO, Marília Pontes. **Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)**, volume 1. Belo Horizonte. Argvmentvm. 2009.

DAYRELL, Juarez; JESUS, Rodrigo Ednilson. **Juventude, Ensino Médio e os processos de exclusão escolar**. Campinas. Educ. Soc., v. 37, nº. 135, p.407-423, abr-jun., 2016

DINIZ, Carine Saraiva. **Evasão escolar no ensino médio: causas intraescolares na visão dos alunos**. Dissertação (Mestrado) – Centro Universitário UNA. Belo Horizonte, 2015.

DUARTE, Aldimar Jacinto; GUIMARÃES, Maria Tereza Canezin. **A mediação escolar na formação de jovens da periferia**. 2012.

GERALDO, Moisés Ferreira. **Trajetórias identitárias de jovens negros a partir de coletivos culturais do Conjunto Habitacional**. Palmital/Santa Luzia/MG. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2015.

FILHO, Raimundo Barbosa Silva; ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências**. Porto Alegre. Educação Por Escrito, v. 8, nº. 1, p. 35-48, jan.-jun. 2017.

GILLY, Michel. **As representações Sociais no campo educativo**. Curitiba. Educar nº. 19, p. 231-252. 2002.

GROPPO, Luís Antônio. **Juventude: Sociologia, cultura e movimentos**. Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, 2016.

GUARESCHI; Pedrinho. **Representações sociais e ideologia**. Revista de Ciências Humanas, Edição Especial Temática, Florianópolis, p.33-46, 2000.

GUARESCHI; Pedrinho. (PUC/RS) **Representações sociais: avanços teóricos e epistemológicos**. São Paulo. Temas em Psicologia da SBP, v. 8 n.º.3, p.249-256. 2000.

GUIMARÃES, Vinícius Oliveira Seabra. **Trajetórias de vida e evasão escolar de jovens de um bairro da periferia de Goiânia**. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Goiânia. 2016.

JODELET, Denise. **O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das Representações Sociais**. Brasília/DF. Sociedade e Estado, v. 24, n.º. 3, p. 679-712. 2009.

JODELET, Denise. *Représentations sociales: un domaine en expansion*. In D. Jodelet (Ed.) *Les représentations sociales*. Paris: PUF, 1989, pp. 31-61. Tradução: Tarso Bonilha Mazzotti. Revisão Técnica: Alda Judith Alves- Mazzotti. UFRJ- Faculdade de Educação, dez. 1993.

LEANDRO, Leonardo Dantas. **Representações sociais da Escola SESC de Ensino Médio (integral e residência) por seus alunos egressos**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estácio de Sá. Rio de Janeiro, 2014.

LEÃO, Geraldo Magela Pereira. **Experiências da desigualdade: os sentidos da escolarização elaborados por jovens pobres**. São Paulo. Educação e Pesquisa, v.32, n.º.1, p. 3-48, jan./abr. 2006.

LEÃO, G. **Entre sonhos e projetos de jovens, a escola**. In: DAYRELL, J.; MOREIRA, M. I. C.; STENGEL, M. (Orgs.) **Juventudes Contemporâneas: um mosaico de possibilidades**. Editora PUC Minas: Belo Horizonte, 2011. p. 97-115.

LIMA, Cinthia Vieira Brum. **Representações sociais da escola em produções de alunos do Ensino Fundamental**. Dissertação de mestrado, UNICAMP, Faculdade de Educação. Campinas, 2014.

LOPES, Telma Jannuzzi da Silva. **As Representações Sociais e a educação**. XI Congresso Nacional de Educação – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, set. 2013.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo. EPU. 1986.

MARTINS, Alberto Mesaque; CARVALHO, Cristiene Adriana da Silva; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. **Pesquisa em Representações Sociais no Brasil: cartografia dos grupos registrados no CNPq**. São Paulo. Revista Psicologia: Teoria e Prática., v.16, n.º.1, p.104-114. 2014.

MATOS, Ricardo Valadão Siqueira. **Estudantes equipados: as Representações Sociais da escola pública em audiovisuais postados no Youtube**. Tese (doutorado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação. Rio de Janeiro, 2016.

MENGA, Lüdke; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo. EPU. 1986.

MENDES, Marcelo Simões. **Da inclusão à evasão escolar: o papel da motivação no ensino médio**. Campinas. Estudos de Psicologia 30(2) I 261-265 I abril – junho 2013.

MOSCOVICI, Serge. **A Psicanálise sua imagem e seu público**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: investigações em Psicologia Social**. 11ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

NASCIMENTO-SCHULZE, Clélia Maria; CAMARGO, Brígido Vizeu. **Psicologia social: Representações Sociais e métodos**. São Paulo. Temas em Psicologia da SBP, v.8 n°.3, 287-299, 2000.

OLIVEIRA, Flávio Augusto Ferreira. **O sentido pessoal da escola e o sofrimento em adolescentes com dificuldades no processo de escolarização**. Universidade Estadual do Maringá. 2012.

OLIVEIRA, Márcio. **Representações sociais e sociedades: a contribuição de Serge Moscovici**. São Paulo. Revista Brasileira de Ciências Sociais, v.19, n°.55, p.180-186, 2004.

PAIS, José Machado. **A construção sociológica da juventude: alguns contributos. Análise Social**. vol. XXV (105-106), 139-165, 1990.

PEREGRINO, Mônica. **Juventude e escola: elementos para a construção de duas abordagens**. In: DAYRELL, Juarez; MOREIRA, Ignez Costa; STENGEL, Márcia. (orgs.). **Juventudes contemporâneas: um mosaico de possibilidades**. Belo Horizonte. Ed. PUC Minas. 2011.

PEREGRINO, Mônica. **Juventude, escola e trabalho: uma aproximação é necessária**. PUC-RJ, 2014.

PEREIRA, Alexandre Barbosa. **A maior zoeira na Escola. Experiências juvenis na Periferia de São Paulo**. São Paulo. Ed. Unifesp. 2016.

PEREIRA, Rita de Cássia. **A política de educação em Niterói e o problema da evasão escolar**. Tese (Doutorado em Política Social) – Universidade Federal Fluminense, Escola de Serviço Social. Rio de Janeiro, 2014.

Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), Fundação João Pinheiro (FJP). **Índice de Desenvolvimento Humano Municipal Brasileiro**. Brasília, 2013.

Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), Fundação João Pinheiro (FJP). **Atlas de Desenvolvimento Humano no Brasil**. Plataforma Online, 2013.

PONTE, Maria Gláucia Ferreira. **As Representações Sociais da Escola Pública nos Jornais de Teresina (1960 – 1989)**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2005.

RODRIGUES, Neidson. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 22, n.º. 76, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n76/a13v2276.pdf>> Acesso em março de 2018.

SÁ, Celso Pereira; ARRUDA, Angela. **O estudo das Representações Sociais no Brasil**. *Revista de Ciências Humanas*, Florianópolis, Especial Temática, p.11-31, 2000.

SÁ, Celso Pereira. **Representações Sociais: teoria e pesquisa do núcleo central**. São Paulo. *Temas em Psicologia*, n.º.3, 1996.

SANTOS, Simone Maria. **Polícia Preventiva: avaliação do processo de implementação do Grupo Especializado em Policiamento de Áreas de Risco no aglomerado Palmital em Santa Luzia – Minas Gerais**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2012.

SANTOS, Maria de Fátima de Souza; MORAIS, Edclécia Reino Carneiro; NETO, Manoel de Lima Acioli. **A Produção Científica em Representações Sociais: Análise de Dissertações e Teses Produzidas em Pernambuco**. Porto Alegre. *PSICO* v. 43, n.º. 2, pp. 200-207. 2012.

SANTOS, Maria de Fátima de Souza. **Representação social e a relação indivíduo-sociedade**. Ribeirão Preto. *Temas em Psicologia*, n.º. 3: Ribeirão Preto, 1994.

SILVA, Jailson de Souza (org.). **O que é favela, afinal?** Rio de Janeiro. Observatório de Favelas do Rio de Janeiro. 2009.

SOARES, Luiz Eduardo. **Juventude e violência no Brasil contemporâneo**. In Novaes, Regina; e Vannuchi, Paulo. (orgs) **Juventude e Sociedade – Trabalho, Educação, Cultura e Participação**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

SOARES, Tufi Machado, *et al.* **Fatores associados ao abandono escolar no ensino médio público de Minas Gerais**. São Paulo. *Educ. Pesqui.*, v. 41, n.º. 3, p. 757-772, jul./set. 2015.

SOUZA, Angela Gordilho. **Favelas, invasões e ocupações coletivas nas grandes cidades brasileiras** - (Re)Qualificando a questão para Salvador-BA. São Paulo. *Cadernos Metrôpole* (n.º5), 63-89. 2001

SOUZA, Jessé (Org.). **A invisibilidade da desigualdade brasileira**. Belo Horizonte. Editora UFMG. 2006.

TRINDADE, Fabiana Ribeiro Brito. **Uma questão social: jovens fora da escola e do mundo do trabalho no universo popular**. Dissertação de mestrado. Departamento de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2016. 153p.

UWE, Flick. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre. Bookman. 2004.

WACHELKE, João Fernando Rech; CAMARGO, Brígido Vizeu. **Representações Sociais, Representações Individuais e Comportamento**. Revista Interamericana de Psicologia, v.41, nº.3, p. 379-390. 2007.

ZALUAR, Alba. **Juventude Violenta: Processos, Retrocessos e Novos Percursos**. Rio de Janeiro. Revista de Ciências Sociais. vol.55, nº2, p.327-365. 2012.

ZANATA, Jacir Alfonso; COSTA, Márcio Luiz. **Um passeio pelo caminho das Representações Sociais**. Belo Horizonte. Psicólogo inFormação, ano 18, nº. 18, p119-135. 2014.