



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

NAYRALINE BARBOSA DE OLIVEIRA

**A ESCOLA PELOS OLHOS DOS (AS) ESTUDANTES: ESCUTA,
RESISTÊNCIA E DESEJO DE PERTENCIMENTO**

FORTALEZA

2025

NAYRALINE BARBOSA DE OLIVEIRA

A ESCOLA PELOS OLHOS DOS (AS) ESTUDANTES: ESCUTA, RESISTÊNCIA
E DESEJO DE PERTENCIMENTO

Dissertação apresentada ao mestrado do Programa de Pós-graduação em Sociologia – PPGS da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre. Área de concentração: Sociologia

Orientador: Prof. Dr. Irapuan Peixoto Lima Filho

FORTALEZA

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- O48e Oliveira, Nayraline.
 A escola pelos olhos dos (as) estudantes: escuta, resistência e desejo de pertencimento / Nayraline Oliveira. – 2025.
 105 f.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Fortaleza, 2025.
 Orientação: Prof. Dr. Irapuan Peixoto Lima Filho.
1. Escola. 2. Protagonismo. 3. Estudante. 4. Escuta. 5. Participação. I. Título.

CDD 301

NAYRALINE BARBOSA DE OLIVEIRA

A ESCOLA PELOS OLHOS DOS (AS) ESTUDANTES: ESCUTA, RESISTÊNCIA
E DESEJO DE PERTENCIMENTO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia - PPGS da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre. Área de concentração: Sociologia.

Aprovada em 12/08/2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof.º Dr. Irapuan Peixoto Lima Filho (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.ª Dra. Danyelle Nilin Gonçalves
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.º Dr. Igor Assaf Mendes
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Aos estudantes participantes desta pesquisa e todos (as) aqueles (as) que não se sentem escutados (as) na sua integralidade.

AGRADECIMENTOS

A minha mãe Franqueline e meu pai Lourenço Dize por serem base sólida de apoio e amor.

Ao meu orientador, Dr. Irapuan Peixoto, pelo profissionalismo, empatia e afeto na minha caminhada acadêmica.

Aos meus (minhas) colegas de turma pela experiência comunitária de crescimento e construção crítica de conhecimento, principalmente aos colegas mais presentes Gabriella André e Euvaldo Barros.

A professora Danyelle Nilin e o professor Igor Assaf, participantes da Banca Examinadora, pela colaboração e disponibilidade em contribuir com meu trabalho.

Às escolas que fizeram parte do meu campo de pesquisa pela abertura e acolhida.

“A juventude é tempo de esperança, de ousadia, de projetos. A escola não pode matar esse tempo; deve, antes, ser o lugar onde ele floresça.”
(FREIRE, 1992)

RESUMO

A presente dissertação investiga as percepções de adolescentes e jovens sobre seu lugar na escola, com foco nas promessas e contradições das práticas institucionais de escuta, participação e autonomia. A pesquisa articula fundamentos teóricos das Teorias Críticas da Educação (Pierre Bourdieu, Jean Claude Passeron e Michel Foucault) com abordagens emancipadoras e democráticas (Paulo Freire, Florestan Fernandes, Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro), buscando compreender como os sujeitos escolares constroem sentidos de pertencimento e protagonismo em espaços marcados por normas disciplinares, desigualdades e disputas simbólicas. A metodologia combina análises qualitativas e quantitativas, com base em questionários e grupos focais aplicados em três escolas de Fortaleza-CE (duas públicas e uma privada), contemplando realidades socioculturais distintas. A análise do material empírico permitiu identificar eixos temáticos sobre protagonismo juvenil, saúde mental, relação com professores (as) e estrutura escolar, revelando tensões entre o discurso de formação cidadã e a realidade marcada por silenciamentos e exclusão simbólica. Os resultados apontam que, embora haja iniciativas de participação estudantil, muitas vezes elas ocorrem de forma restrita. A escuta dos (as) estudantes apontam demandas por espaços de diálogo, reconhecimento e expressão identitária. Ao propor uma leitura sociológica da escola a partir das vozes dos (as) estudantes, o trabalho contribui para o fortalecimento de práticas educativas mais inclusivas, críticas e emancipadoras.

Palavras-chave: escola; protagonismo; estudante; escuta; participação; professor (a); pertencimento; juventude.

RÉSUMÉ

Cette dissertation examine les perceptions des adolescents et des jeunes quant à leur place à l'école, en se concentrant sur les promesses et les contradictions des pratiques institutionnelles d'écoute, de participation et d'autonomie. La recherche articule les fondements théoriques des Théories Critiques de l'Éducation (Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron et Michel Foucault) avec des approches émancipatrices et démocratiques (Paulo Freire, Florestan Fernandes, Anísio Teixeira et Darcy Ribeiro), afin de comprendre comment les élèves construisent des significations autour de l'appartenance et du protagonisme dans des espaces marqués par des normes disciplinaires, des inégalités et des disputes symboliques. La méthodologie combine des analyses qualitatives et quantitatives, fondées sur des questionnaires et des groupes focaux réalisés dans trois écoles de Fortaleza (Brésil) – deux publiques et une privée –, représentant des réalités socioculturelles distinctes. L'analyse des données empiriques a permis d'identifier des axes thématiques tels que le protagonisme juvénile, la santé mentale, les relations avec les enseignant·e·s et la structure scolaire, révélant des tensions entre le discours institutionnel sur la formation citoyenne et une réalité marquée par les silences et l'exclusion symbolique. Les résultats montrent que, bien que des initiatives de participation étudiante existent, elles se déroulent souvent de manière restreinte. Les voix des élèves révèlent des demandes d'espaces de dialogue, de reconnaissance et d'expression identitaire. En proposant une lecture sociologique de l'école à partir des voix des jeunes, ce travail contribue au renforcement de pratiques éducatives plus inclusives, critiques et émancipatrices.

Mots-clés: école; protagonisme; élève; écoute; participation; enseignant·e; appartenance; jeunesse.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Percepções e preferências dos (as) estudantes em relação a Escola.....	77
Gráfico 2 – Temas onde os (as) estudantes se sentem mais ouvidos (as) dentro da Escola.....	78
Gráfico 3 – Percepções sobre a Saúde Mental.....	87

SUMÁRIO

1. PROTAGONISMO JUVENIL NA ESCOLA: ESCUTA, PARTICIPAÇÃO E OS SENTIDOS DE PERTENCIMENTO A PARTIR DA VOZ DOS (AS) ESTUDANTES.....	12
1.1. Apresentação do tema	12
1.2. Discussão Metodológica.....	14
1.3. Diário de uma pesquisadora educadora.....	16
1.3.1. <i>Escola Águas de Iracema</i>	19
1.3.2. <i>Escola Santa Maria</i>	23
1.3.3. <i>Escola Onça Grande</i>	27
2. TEORIAS CRÍTICAS AO SISTEMA EDUCATIVO E TEORIA DO AGENCIAMENTO DOS SUJEITOS E POSSIBILIDADES EDUCATIVAS.....	31
2.1. Teorias Críticas ao Sistema Educativo (Pierre Bourdieu e Jean – Claude Passero).....	32
2.2. Teoria do Agenciamento dos Sujeitos e Possibilidades Educativas: Paulo Freire, Florestan Fernandes, Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro.....	35
2.3. Juventudes e protagonismo juvenil.....	44
3. RELAÇÃO ENTRE O LUGAR DE DISCIPLINA E EXPRESSÕES DE AUTONOMIA.....	49
3.1. Discussões dos Grupos Focais.....	49
4. ENTRE ESTUDANTES ADOLESCENTES E SUAS PERSPECTIVAS SOBRE A ESCOLA.....	68
4.1. Processo de construção de conhecimento e formação integral dos (as) estudantes.....	68
4.2. Educação e sociabilidade: o papel social da escola em vista de uma cidadania ativa dos (as) estudantes.....	76
4.3. Protagonismo Juvenil, disciplinamento e desigualdades: sentidos atribuídos pelos (as) estudantes ao seu lugar na escola.....	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS.....	98
APÊNDICE.....	102

1. PROTAGONISMO JUVENIL NA ESCOLA: ESCUTA, PARTICIPAÇÃO E OS SENTIDOS DE PERTENCIMENTO A PARTIR DA VOZ DOS (AS) ESTUDANTES

1.1. Apresentação do tema

A educação formal assumiu centralidade na sociedade moderna, especialmente a partir do início do século XX, como um dos principais agentes de socialização. Nesse contexto, consolidou-se a imagem da escola como uma “fábrica de futuro”. Essa metáfora revela como a instituição escolar se estruturou em diversas dimensões que ultrapassam o ensino de conteúdos, envolvendo o desenvolvimento humano, as relações sociais e familiares, além de processos que orientam a construção e reconstrução das identidades dos (as) estudantes.

Para alguns autores, como Dewey (2012), Giddens e Sutton (2013), a educação deve ser compreendida para além do ensino escolar. Enquanto a educação busca ampliar horizontes, desenvolver habilidades e promover a autonomia dos sujeitos, o ensino escolar se ancora em um currículo padronizado, que precisa ser seguido em todos os níveis de aprendizagem. Essa distinção reforça a necessidade de refletir sobre as condições para que a formação integral do (a) estudante aconteça de forma significativa.

Com base nisso, compreendo que analisar as dimensões da formação escolar exige considerar o lugar de fala e de escuta dos (as) principais sujeitos envolvidos nesse processo. É preciso indagar: de que forma adolescentes e jovens têm participado das decisões e dos processos que atravessam sua trajetória escolar? Em que medida eles (as) se reconhecem como protagonistas na construção do espaço escolar?

Ao problematizar o termo “protagonismo juvenil”, é necessário observar que, embora amplamente presente em documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e programas voltados à juventude, sua operacionalização prática muitas vezes não se traduz em efetiva autonomia. Em grande parte das políticas públicas, a noção de protagonismo aparece revestida de um discurso que enfatiza a responsabilidade individual do (a) estudante, deslocando para ele (a) a tarefa de superar desigualdades estruturais.

Segundo Natalense (2022), o termo “protagonismo juvenil” constitui um conceito fluido e multifacetado quando se apresenta carregado de significado pedagógico e político, o que o torna um “potencial catalisador de conflitos”, mas também um “potencial estimulador de ricos

desdobramentos democráticos”. Paulo Freire (1996) já alertava para os riscos de uma participação aparente, desprovida de diálogo crítico. Nesse sentido, o discurso do protagonismo, em muitos contextos, assume um caráter normativo, mais próximo de uma estratégia de gestão do que de um processo democrático de construção coletiva. Arroyo (2013) complementa essa crítica ao evidenciar que políticas voltadas às juventudes, ao invés de potencializarem práticas emancipatórias, tendem a reproduzir a lógica de controle e enquadramento do comportamento juvenil. Assim, a problematização do protagonismo juvenil exige perguntar: estamos, de fato, promovendo experiências que ampliem a autonomia, a tomada de decisão e a produção de conhecimento pelos (as) adolescentes e jovens, ou apenas legitimando a manutenção de hierarquias escolares por meio de uma participação simbólica?

Minha trajetória como pesquisadora sempre esteve marcada pelo desejo de responder a essas questões. Busquei, ao longo dos meus estudos e da minha prática profissional, compreender como os (as) estudantes se percebem no espaço escolar e como constroem relações de sociabilidade nesse contexto. Entendo que o processo formativo ultrapassa os conteúdos ministrados em sala de aula e depende da qualidade das interações que a escola proporciona. Por isso, investigar se eles (as) se sentem reconhecidos (as) como protagonistas em sua própria formação foi um ponto de partida fundamental para este trabalho.

Quando perguntamos a adolescentes e jovens porque frequentam a escola, a resposta mais comum, entre múltiplas possibilidades, costuma ser: *“para ser alguém na vida”*. Essa frase, recorrente nas falas dos (as) estudantes que participaram da pesquisa, revela a centralidade atribuída à escola como promotora de conhecimento. Contudo, muitos deles (as) destacam a necessidade de ampliar esse papel, incorporando práticas que fortaleçam a socialização e aproximem o aprendizado do mundo fora da escola.

Nesse cenário, ao considerar a voz dos (as) estudantes e seu direito de participação ativa, percebo que o entendimento sobre o conceito de protagonismo juvenil ainda se apresenta como um desafio. A escola, em grande medida, permanece ancorada em paradigmas tradicionais, pouco sensíveis às mudanças sociais e culturais que marcaram as últimas décadas. Essa permanência é ainda mais preocupante quando observamos os impactos da massificação e da mercantilização da educação básica no Brasil, que intensificam as contradições entre discurso e prática.

Diante desse contexto, elaborei a pergunta-problema que orienta esta pesquisa: **Como adolescentes e jovens percebem o seu lugar na escola frente às promessas de escuta, participação e autonomia?**

Para responder a essa questão, busco compreender como os (as) estudantes significam sua presença e atuação na escola, investigando as tensões entre o discurso institucional, que valoriza a participação, e as práticas cotidianas, que muitas vezes restringem ou silenciam essas vozes. Minha análise está ancorada na escuta ativa de adolescentes e jovens de três escolas com diferentes perfis socioeconômicos e propostas pedagógicas, reconhecendo suas falas como ponto de partida para a reflexão.

Tendo em vista essa problemática, defini como objetivo geral compreender de que forma adolescentes e jovens percebem sua participação e “protagonismo” no espaço escolar. Para alcançar esse propósito, estabeleci os seguintes objetivos específicos:

- Identificar como os (as) estudantes significam sua experiência escolar e sua relação com a participação;
- Analisar as práticas institucionais que favorecem ou limitam a escuta e o “protagonismo juvenil”;
- Investigar os sentidos de pertencimento atribuídos à escola pelos (as) estudantes;
- Refletir sobre as implicações dessas percepções para a construção de uma escola inclusiva.

Para responder a esses questionamentos e alcançar os objetivos propostos, optei por uma abordagem metodológica qualitativa, centrada na escuta ativa e na valorização das experiências narradas pelos (as) estudantes. Essa escolha está alinhada à compreensão de que os sentidos atribuídos à escola não podem ser reduzidos a dados numéricos, mas exigem a interpretação das vivências e das relações construídas nesse espaço. Assim, apresento a seguir os caminhos percorridos na pesquisa, explicitando as estratégias utilizadas para coleta e análise dos dados, bem como os fundamentos que orientaram essas decisões.

1.2. Discussão metodológica

Na sociedade e na escola, compreendo que o lugar do (a) adolescente e do (a) jovem é socialmente construído na interseção entre a estrutura de poder e de idades e a dinâmica institucional que articula saber e poder (FALEIROS, 2015). Por isso, considero fundamental que os espaços de participação para além da sala de aula sejam orientados por um

relacionamento pedagógico aberto ao diálogo. Ainda que o discurso institucional reforce a ideia de promover o “protagonismo estudantil”, percebo que, na prática, os espaços efetivos de participação continuam limitados ao que é conveniente para a manutenção da ordem escolar.

Partindo dessas reflexões iniciais, esta pesquisa possui dois movimentos complementares. O primeiro consiste em uma análise documental de base bibliográfica sobre o tema, orientada por autores como Pierre Bourdieu e Michel Foucault, cujas teorias permitem compreender as dimensões estruturais do sistema de ensino moderno, evidenciando como ele contribui para a reprodução da cultura dominante e como o poder disciplinar opera como dispositivo de controle dos indivíduos. Essa fundamentação dialoga com as contribuições de Paulo Freire, que propõe uma educação libertadora, e com as reflexões de Florestan Fernandes, Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, que problematizam o papel da escola na formação dos (as) estudantes e na compreensão da realidade, defendendo práticas pedagógicas capazes de romper com a lógica autoritária e promover o protagonismo juvenil no espaço escolar.

Além dessa base teórica, busquei dialogar com conceitos contemporâneos, articulando-os às falas dos (as) estudantes nos grupos focais. Para isso, recorri a estudiosos (as) da juventude e educação, como Juarez Dayrell, que discute o (a) jovem como sujeito social; Irapuan Peixoto, que investiga agrupamentos juvenis; Paulo Carrano, com suas reflexões sobre um currículo dialógico; e Bernard Lahire, com sua análise sobre as condições de sucesso escolar.

Complementando a discussão teórica, desenvolvo um trabalho empírico por meio da aplicação de questionários e da realização de grupos focais com estudantes do 1º e 2º anos do Ensino Médio (faixa etária entre 15 e 18 anos) em duas escolas públicas e uma escola privada de Fortaleza: Escola Águas de Iracema, Escola Onça Grande e Escola Santa Maria¹. A escolha dessas instituições buscou contemplar estudantes de uma mesma faixa etária, mas inseridos em contextos escolares com diferentes estruturas (tempo integral e parcial), distintos capitais econômicos e sociais e práticas pedagógicas que, embora sigam o mesmo currículo oficial, se materializam de maneiras diversas. Dessa forma, a pesquisa inclui uma escola que atende estudantes com maior capital econômico, outra em que a maioria se encontra em situação de vulnerabilidade social e econômica e, por fim, uma instituição com um público misto, reunindo adolescentes e jovens com diferentes condições sociais no mesmo espaço.

¹ Optamos pela utilização de pseudônimos nos nomes das escolas, estudantes e de qualquer pessoa citada ao longo do texto para preservação da identidade.

Opto por uma abordagem qualiquantitativa, descritiva, com adesão voluntária, realizada em ambiente escolar mediante autorização das instituições. Para analisar os dados, utilizo a técnica de análise de conteúdo, por compreender que ela permite uma interpretação sistemática das informações coletadas. Em campo, empreguei a metodologia do grupo focal, por entender, conforme Gatti (2005, p. 9), que essa técnica possibilita captar percepções, sentimentos e ideias entre os (as) participantes, favorecendo a compreensão de múltiplos pontos de vista e processos interativos.

Todo o processo de escuta e análise é orientado pelo diálogo e pela comunicação entre mim e os (as) estudantes, sustentado por uma escuta qualificada e mediado por questões norteadoras que estimularam a interação. Nesse sentido, compartilho da compreensão de Abreu, Baldanza e Gondim (2009),

A “Epistemologia Qualitativa é precisamente o ato de compreender a pesquisa, nas ciências antropológicas, como um processo de comunicação, um processo dialógico, característica essa, particular das ciências antropológicas, já que o homem, permanentemente, se comunica nos diversos espaços sociais em que vive”. (BALDANZA E GONDIM, 2009, P. 7)

A análise do material empírico se dá a partir: da **pré-análise**, dedicada à organização dos dados para constituição do corpus; a **exploração do material**, com codificação e categorização das unidades de registro e contexto (neste estudo, temas gerados a partir das falas dos (as) participantes); e, por fim, o **tratamento e interpretação dos resultados**, em que os dados foram analisados de forma a se tornarem significativos, orientando a construção dos eixos temáticos e categorias analíticas. É a partir desses eixos que apresento, ao longo deste trabalho, as unidades de sentido e as falas dos (as) estudantes, que expressam seus entendimentos e perspectivas sobre os espaços de participação na escola, os sentidos atribuídos à instituição e sua compreensão do conceito de protagonismo juvenil.

1.3. Diário de uma pesquisadora educadora

Compreendo que o trabalho de pesquisa qualitativa exige uma aproximação constante com o objeto investigado e com os símbolos e signos que constituem o campo em que ele está inserido. No caso desta investigação, essa aproximação ocorreu em escolas públicas e privadas,

frequentadas tanto por estudantes de classe média alta quanto por estudantes de classes populares, residentes em territórios periféricos e em áreas mais centrais da cidade.

Durante o processo de definição das instituições que comporiam o campo empírico, busquei, inicialmente, equilibrar a presença de escolas públicas e privadas. Planejei realizar a pesquisa em quatro escolas – duas públicas e duas privadas. No entanto, a efetivação desse plano dependia da receptividade das gestões escolares. Em alguns casos, encontrei abertura e acolhimento; em outros, não obtive autorização para desenvolver o trabalho.

A experiência com a escola privada Santa Magnólia é um exemplo disso. Apesar do interesse inicial e de diálogos promissores, após meses de espera a instituição recuou e desistiu de participar da pesquisa. Situação semelhante ocorreu com outras escolas privadas que contatei e que não se mostraram dispostas a permitir a investigação.

Esse cenário evidenciou um dos desafios enfrentados pela universidade pública: a dificuldade de acesso às instituições privadas de ensino em Fortaleza, especialmente quando se trata de estabelecer vínculos para pesquisas qualitativas no campo educacional. Realizei tentativas de aproximação com três escolas privadas; apenas uma, a Santa Magnólia, chegou a abrir um espaço inicial para diálogo, mas, posteriormente, desistiu da parceria. É importante destacar que essa abertura só ocorreu porque fui indicada por pessoas externas à universidade. Minha impressão é que, se a solicitação tivesse partido exclusivamente em nome da universidade pública, sequer haveria possibilidade de diálogo, muito menos tempo de espera por uma resposta concreta.

Essa experiência reforçou minha percepção de que muitas instituições privadas mantêm uma postura de fechamento diante da produção de conhecimento oriunda da universidade pública, especialmente quando se trata de investigações mais críticas sobre as dinâmicas escolares. Essa resistência pode ser entendida, em parte, como uma forma de controle simbólico e institucional sobre a própria imagem, revelando um contraste no acesso à informação e às práticas educativas que ocorrem nesses espaços. Assim, esse aspecto não representa apenas uma dificuldade logística, mas também um dado relevante do campo, pois evidencia relações de poder e legitimidade na construção da pesquisa em educação.

Antes de iniciar a aplicação dos questionários e a realização dos grupos focais, estive presente nas escolas participantes para uma escuta prévia sobre a estrutura escolar e as percepções de participação dos (as) estudantes, bem como dos (as) técnicos (as) administrativos (as) e pedagógicos (as) diretamente envolvidos no acompanhamento desse público.

As primeiras visitas ocorreram durante eventos que estavam sendo realizados nas

escolas e em reuniões com as coordenações pedagógicas e direções para confirmar a viabilidade da pesquisa. Fui bem recebida pelas equipes gestoras, que me orientaram sobre a dinâmica de interação com os (as) estudantes em cada lugar. Inicialmente, estive nas duas escolas públicas (Escola Águas de Iracema e Escola Onça Grande), onde encontrei maior abertura para dialogar e concretizar o trabalho com tempo e qualidade.

Posteriormente, atuei na escola privada Santa Maria, que também autorizou a pesquisa, embora tenha ocorrido uma mudança na gestão (direção e coordenação pedagógica) que, em um primeiro momento, dificultou o início das atividades e reduziu o tempo de contato com os (as) estudantes, afetando a execução dos grupos focais.

Na etapa inicial da pesquisa, apliquei questionários aos (às) estudantes do 1º e 2º anos do Ensino Médio das três escolas participantes. Optei por essa técnica por possibilitar um levantamento inicial de dados mais objetivos, oferecendo um panorama geral das percepções sobre escuta e participação no contexto escolar.

Complementarmente, realizei grupos focais com os (as) estudantes, com o objetivo de aprofundar a análise a partir de uma perspectiva subjetiva, permitindo compreender como as experiências de socialização entre pares dialogavam com os dados quantitativos. Essa estratégia foi fundamental para captar não apenas tendências gerais, mas também nuances e contradições presentes nas vivências relatadas.

Na escola privada Santa Maria, os grupos focais aconteceram durante aulas de Projeto de Vida e Educação Física, o que facilitou a participação dos (as) estudantes. Nas escolas públicas, os (as) estudantes foram retirados (as) de suas turmas para os encontros, que tiveram duração limitada ao tempo das aulas (50 minutos), o que exigiu planejamento cuidadoso e foco nas questões centrais.

No próximo item, apresento um panorama das primeiras visitas às escolas públicas, realizadas em momentos de eventos institucionais, bem como do contato inicial com a gestão da escola privada Santa Maria, quando dialoguei sobre o funcionamento da instituição e a perspectiva da gestão sobre a participação estudantil nos espaços e ações escolares. Para preservar a identidade dos (as) estudantes, utilizei um código composto pela letra inicial do nome, sexo, série e escola. Desde esse primeiro contato, ficou evidente como se daria a dinâmica de escuta dos (as) adolescentes e jovens e o nível de abertura que cada escola disponibilizaria para a pesquisa.

1.3.1. Escola Águas de Iracema

A Escola Águas de Iracema está localizada na zona sul da capital, especificamente na Regional 6², em um dos bairros mais antigos de Fortaleza. Sua estrutura arquitetônica é antiga, com um pátio cercado por salas de aula. Situada em uma avenida movimentada, a escola é pública e recebe estudantes em períodos parciais – manhã, tarde e noite – sem cobrança de mensalidade. O público é formado por adolescentes e jovens provenientes de bairros próximos e, em menor número, de localidades mais distantes.

O primeiro contato com a escola aconteceu no dia dezesseis (16) de outubro de 2023, por intermédio do professor de sociologia. No ato da visita fui apresentada ao coordenador pedagógico do segmento do 2º ano do Ensino Médio. Dialogamos sobre a dinâmica da escola, quantitativo de estudantes e quais projetos fomentam o protagonismo juvenil na escola. Segundo o coordenador, a escola possui grêmio estudantil, porém pouco articulado. Existem algumas entidades estudantis que são mais próximas dos (as) estudantes, que realizam militância e os (as) convidam para participar dos movimentos. Nesse caso, o coordenador relata que para ele (e para a escola) isso é um desafio, tendo em vista que os (as) estudantes são menores e ele não pode liberá-los (as) para participar de atos fora da escola na hora da aula.

Segundo análise do coordenador, há um desafio de relacionamento entre estudantes e professores (as) (e de professores (as) e gestores (as)), principalmente relacionado a “conflitos de gerações”). A escola possui conselho escolar (participam professores/as, estudantes, funcionários, pais e núcleo gestor) – porém, segundo o coordenador, “está um pouco parado”. Em relação ao trabalho com lideranças, a escola possui um projeto chamado “Agentes Jovens” (que seriam os líderes de turma). O projeto deu início com o Instituto Unibanco. São eleitos pela turma e a comunicação é via WhatsApp.

A escola possui um número maior de turmas de 1º ano do Ensino Médio. Existem três coordenações que conduzem as turmas de Ensino Médio (uma para os primeiros anos, uma para os segundos e uma para os terceiros). O núcleo gestor é composto pelo diretor e os três coordenadores pedagógicos. Sobre algumas características do perfil dos (as) estudantes, o quantitativo relacionado aos estudantes com deficiência tem aumentado, assim como os (as) estudantes com adoecimento psíquico (tristeza e apatia). Segundo o coordenador, no geral, os (as) estudantes são “tranquilos (as)”. Não são “agressivos (as)”. A escola tem estudantes que

² A cidade de Fortaleza é dividida em 12 Regionais, que servem como subunidades administrativas.

são envolvidos com o tráfico. Alguns depreciam o prédio. Os (as) estudantes matriculados (as) no período da noite estudam nesse turno porque trabalham e no turno da tarde alguns estudantes estão com distorção idade/série.

Em um outro momento de visita, no dia nove (09) de novembro de 2023, presenciei a XX Feira Científica e Cultural com o tema relacionado a cenas que ficaram famosas no cinema. A atividade aconteceu em um espaço da escola que possui uma estrutura parecida com um pátio fechado. Os (as) estudantes estavam todos (as) no entorno desse espaço prestigiando os (as) colegas que estavam se apresentando. Havia, também, estudantes dispostos nos corredores, com os seus celulares. Sozinhos (as), em duplas e/ou em grupos. Porém, a maioria deles (as) estavam focados (as) no que acontecia no centro do pátio que eram as apresentações de cada turma.

Os (as) jurados (as) eram alguns professores (as), e quem estava à frente do cerimonial era o diretor da escola. Os (as) estudantes que estavam prestando atenção ao que acontecia no centro do pátio estavam bastante eufóricos (as) assistindo os (as) colegas se apresentarem. Apreciavam com bastante entusiasmo e ao mesmo tempo se organizavam para as suas apresentações. Observei que não havia professores (as) juntos (as) dos (as) estudantes. Os (as) professores (as) que estavam participando se resumiam a composição do júri. Era uma feira, mas tendo em vista a mesa julgadora acredito que ao final teriam premiações e um pódio (primeiro, segundo e terceiro lugar).

Dialoguei com alguns estudantes que estavam se preparando para se apresentarem, alguns que já tinham se apresentado e alguns que estavam afastados do grupo maior. O estudante LM3AI compartilhou comigo que os (as) professores (as) deram muito apoio para as turmas na construção da proposta das apresentações, assim como, na elaboração dos materiais. Porém, são os (as) estudantes que são responsáveis por construir toda a atividade e os materiais. Outra estudante que tive um contato mais próximo, a TF3AI, compartilhou sobre a construção do trabalho e de como ela se sentiu na elaboração e confecção de todo o projeto e nos materiais:

É algo bem (...) não é uma pressão, digamos. A gente realmente gosta sabe. É (...) tipo (...) a gente gosta de estar lá, de ter nosso protagonismo, de realmente fazer coisas que não é somente pela nota, mas é uma coisa para divertir a gente sabe. Então isso é muito legal (TF3AI).

Perguntei se a escola sempre oferecia esses espaços e se ela se sentia protagonista nesse que estava acontecendo, assim como, em outros momentos e atividades oferecidos pela escola:

Sim, sim. É (...) a escola me ajuda muito a desenvolver minhas habilidades pessoais. É, antes de começar a fazer essas coisas (na escola) eu não tinha, digamos que, eu não me garantia muito sabe, nessa área artística. Ai depois disso eu consegui desenvolver coisas que eu não sabia, mas que, eu consigo sabe. É (...) então a gente vai se desafiando e aprendendo várias coisas que a gente pode levar para a vida (TF3AI).

No bate papo com essa estudante em específico, ela me falou que o sonho da vida dela é entrar na Universidade Federal do Ceará e cursar direito. Segundo ela, em relação a feira, os (as) professores (as) oferecem bastante apoio, porém todo o protagonismo é do (a) estudante, nesses eventos culturais em específico. Eles (as) chamam de “máquina” o que apresentam ao longo da feira, como se fosse o experimento de cada turma. Segundo a estudante, as atividades da feira dos 1º e 2º anos são acompanhados de maneira mais próxima pelos (as) professores (as) “Diretor de Turma – PDT”, e os 3º anos possuem uma autonomia maior. Partilhou que se sente protagonista em todos os espaços. Para ela, tanto os (as) professores (as) como a gestão dão espaço para os (as) estudantes atuarem.

A estudante comentou ainda que alguns colegas de turma e até estudantes de outras turmas não se interessam em participar. Mas, para ela, não é porque eles (as) não possuem habilidades, é falta de interesse “em aparecer”. Segundo a estudante, todos ali “possuem habilidades”.

Dialoguei com dois adolescentes do 2º ano que estavam afastados do público maior e das apresentações, mexendo no celular. Eles partilharam que não gostam de participar desses eventos (não olhavam para mim enquanto respondiam as minhas perguntas. Falavam e jogavam no celular ao mesmo tempo), não aprofundando a fala sobre o porquê não gostam de participar. No diálogo, pontuaram que o que gostam mesmo de fazer é jogar e que estavam ali somente porque “vale nota” e para apoiarem a turma na apresentação (ratifico que estavam afastados do grupo).

Conversei com três alunos do 1º ano que também não estavam participando da feira, foram somente “apoiar a turma”. Perguntei o porquê não estavam participando e eles (as) disseram que “não quiseram participar”, porém ajudaram na elaboração dos materiais em sala de aula.

Conversei com um estudante com distorção idade/série que está no 1º ano (me aproximei dele perguntando sobre as tatuagens), e ele partilhou que ficou um ano sem estudar porque “perdeu o ano”, não quis aprofundar na resposta sobre o porquê aconteceu essa perda. Me respondeu de forma bem objetiva, sem muita interação. Relatou que gosta desses eventos

culturais na escola. Nesse momento, um outro estudante se aproximou de mim respondendo logo em seguida a fala do colega dizendo que era “mó paia”. Perguntei se era “mó paia” o ato de se apresentar ou a feira e ele respondeu que era a apresentação, mas a feira era legal. Partilharam que gostavam mesmo de jogar bola e que só estavam ali porque depois das apresentações teria um campeonato de futebol.

Dentre os (as) estudantes que conversei, uma em especial abriu um pouco da sua realidade e história familiar. Ela (JF1AI) estava sozinha, sentada no meio do pátio aberto. Me aproximei e comecei a perguntar para ela o porquê estava sozinha, se queria conversar, e ela abriu espaço para temas além do que se relaciona ao protagonismo na escola. Partilhou comigo que não se sente escutada na escola, que já sofreu racismo várias vezes (ela citou um episódio que pediu a um professor para ir ao banheiro e foi negado, sendo que outras meninas tem mais liberdade. Ela não falou “meninas brancas”. Só falou outras meninas. Mas, nomeou como racismo).

Durante toda sua fala ela repetia que o que ela estava me falando era a percepção dela. Falou que a escola realiza muitos eventos como a feira e que um em especial ela se identificou bastante chamado de “Exposição Favela”. Esse evento era da escola, mas tinham pessoas “de fora”. Ela participou com essas pessoas “de fora”. Falou que de uma forma geral gosta dos (as) professores, menos dos (as) que são “racistas e homofóbicos”. Em um certo momento ela me olhou e perguntou se eu era professora, eu disse que não, que era estudante do mestrado na UFC. Me olhou com espanto e me parabenizou por isso.

Quando aprofundei o tema para além da questão do protagonismo na escola ela pontuou:

A escola é também um abrigo. As vezes a gente não tem aquele carinho em casa e aí tem aquele professor que a gente (...) tipo (...) eu tenho um professor que eu vejo ele como um pai, tipo, mesmo sendo uma pessoa que pega no seu pé, sendo chato as vezes, dizendo ‘isso é assim e isso é assim’. Meu pai me abandonou, eu tinha um mês (de vida), aí eu tenho só a minha mãe (JF1AI).

Quando ela falou do pai ficou em silêncio alguns minutos. Disse que só tinha ido para a Escola Águas de Iracema porque a mãe pediu muito a ela, mas aquela não era a “galera dela”. Relatou que o que faltava na escola era a abertura de mais “clubes”: futebol, música, “isso seria bastante legal”. Para ela o ensino médio é um “lugar assustador”,

É muito cansativo ter que chegar em casa e estudar mais. Aplicam provas surpresa. Tenho muitas crises de ansiedade por isso. Eu não consigo aprender muito rápido. Eu absorvo na sala de aula e quando chego em casa esqueço de tudo (JF1AI).

A estudante partilhou que quando terminar o terceiro ano quer ser Bióloga (bióloga marinha) – “o momento que eu sinto mais paz aqui é quando eu pego o livro de biologia”.

É perceptível no semblante, interação e agitação dos (as) estudantes que alguns estão presentes no evento por causa da nota, e outros porque gostam de estar à frente de apresentações artísticas, de música, de pintura, de artes em geral. É nítido na expressão corporal, na linguagem, na interação (os/as estudantes que mais interagiram comigo foram os (as) que se envolveram na organização e/ou apresentação artística e os (as) que me responderam de forma objetiva sem muito aprofundamento foram os (as) que não tinham interesse em estar ali, estavam por obrigação). Encontrei nos corredores da escola vários grupos afastados, estudantes sozinhos (as), casais, com seu celular ou lendo algum livro. Os (as) estudantes no geral mesclavam a vestimenta entre roupas comuns do dia a dia e alguns estavam com o uniforme da escola.

Analiso que a feira, como um evento pontual, mas que promove uma interação para além da sala de aula, abre espaço, oferece uma liberdade para que eles (as) possam se expressar da forma que gostariam de ser enxergados (as) no dia a dia. Os gostos musicais, a forma como eles (as) se vestem, falam sobre a identidade individual e coletiva das juventudes e que por muitas vezes no dia a dia, seja por conta de normas ou disciplina, são impedido (as) de serem àquilo que gostariam de ser. Esse espaço da feira baseada em temáticas que promovam o protagonismo na perspectiva da arte e cultura faz com que eles (as) se expressem de forma mais ativa, trazendo sua identidade para um ambiente institucionalizado e com regras e disciplinamento. Por isso tanta alegria e engajamento, até os (as) que não se envolveram gostam desse espaço diferenciado.

1.3.2. *Escola Santa Maria*

Localizada no litoral norte da capital, a Escola Santa Maria faz parte da Regional 12 e é considerada umas das escolas mais antigas da cidade. Composta por uma arquitetura como os antigos internatos, em sua história, tinha a finalidade de abrigar e educar meninas órfãos. É uma escola de cunho confessional católico, privada, e recebe estudantes que pagam a mensalidade,

assim como, oferecem bolsas de estudos a estudantes de algumas famílias.

A escola atende uma parcela de famílias de classe média baixa e sua localização favorece a adesão de estudantes que moram no seu entorno que é o centro da cidade. O primeiro contato que realizei para o início da pesquisa foi através da diretora no dia trinta (30) de outubro de 2023, que acolheu a proposta e pediu que eu dialogasse com a coordenadora pedagógica. Marquei um momento de diálogo com ela, onde conversamos durante 40 minutos no dia nove (09) de novembro de 2023.

No diálogo, a coordenadora do Ensino Médio (atua a 32 anos na escola) direcionou o foco da conversa para os desafios enfrentados com a estrutura do Novo Ensino Médio - NEM e sobre a dinâmica “complicada” que a escola possui com a secretaria de educação (não especificou se era com a secretaria do município ou do estado). Segundo ela, as aulas do ensino médio acontecem pela manhã, com todas as disciplinas antes ofertadas, mesmo com a nova estrutura do NEM (não foi retirada nenhuma), e à tarde os (as) estudantes participam das disciplinas eletivas.

Durante a conversa sobre essa nova proposta e como adaptá-la à estrutura da instituição de ensino privada ela relata, “o mercado nos força a fazer coisas que nem são pedagógicas por conta da concorrência”. Segundo a coordenadora a escola tem um diferencial – “não formamos para o vestibular, formamos para a vida”, “a família precisa acreditar nessa instituição” – ainda sobre a percepção da coordenadora em relação ao NEM – “nem o MEC sabe o que quer com o novo ensino médio”. Para a coordenadora, é a escola pública quem dita e determina as políticas públicas no país, e as escolas privadas precisam se adaptar. Só que as realidades são diferentes.

Segundo ela, “o novo ensino médio deu uma bagunçada no colégio”. Durante o turno da manhã continuam com a carga horária normal com todas as disciplinas e à tarde os itinerários são baseados nas disciplinas eletivas (ciências humanas e ciências da natureza), assim como, é nesse período que acontecem as provas.

Sobre projetos que fomentam o protagonismo juvenil, a coordenadora compartilhou que as turmas possuem a “equipe de liderança” (os líderes de turma). Na relação entre estudantes e professores (as), segundo a coordenadora, a forma de se relacionar depende muito do (a) professor (a), até no processo de deixar que o (a) estudante seja um líder em sala de aula. Para ela, muitos (as) professores (as) ainda trabalham no “formato tradicional”.

Sobre o perfil dos (as) estudantes, a coordenadora relata que no ensino médio há um dado significativo de estudantes homossexuais (ela deu ênfase a essa questão relatando sobre

como lidam com os “namoros” nos corredores do colégio). A situação emocional dos (as) adolescentes e jovens, segundo a coordenadora, oscilam entre depressão e ansiedade – “são tão carentes que precisam ser depressivos para terem atenção dos colegas” (fala da coordenadora). Possuem casos de estudantes com fobia social (motivo: mãe que tentou suicídio). Em relação a atuação e participação, a coordenadora relata que são envolvidos (as) em projetos assistenciais na escola e muito ativos (as) quando participam dessas atividades.

O que ela nomeia enquanto desafios em relação aos estudantes é a utilização de cigarros eletrônicos, drogas e criação de perfis fake. Sobre a questão da presença da família na escola, a coordenadora relata que a família não participa mais dos eventos da escola. Ela considera que o segmento do Ensino Médio é a fase mais ausente da família e o momento que mais a escola precisa que elas sejam presentes. Sobre o quadro de professores (as), ainda possuem muitos (as) professores (as) tradicionais e “conservadores (as)”.

Segundo a coordenadora, os (as) docentes foram proibidos (as) de falar sobre política na escola – “não podemos falar de política na escola para não tomar partido”. Relatou que a escola possui professores (as), funcionários (as) e estudantes de diversas religiões. Segundo a coordenadora, “se o estudante passar o dia todo na escola a família adora”. Ela relata que são famílias de classe média baixa e que todo diálogo entre escola e família é realizado via aplicativo.

Conversei com a psicóloga da escola, no mesmo dia, que atua no acompanhamento dos (as) estudantes desde a educação infantil até o ensino médio, atendendo também famílias (há casos que ela solicita a presença da família e/ou responsáveis e há casos em que as famílias demandam acompanhamento). Segundo a psicóloga, o baixo rendimento escolar está ligado a problemas com a família – “o aluno não é depósito”. Ela atua com a escuta e acompanhamento dos (as) estudantes (não considera um atendimento clínico).

A psicóloga relatou que trabalha com uma escuta individual e através de rodas de conversa com os (as) estudantes (ênfasis que as rodas de conversa funcionam melhor). Os (as) estudantes são retirados de sala de aula para ambos os acompanhamentos. Segundo ela, no seu trabalho valida totalmente a fala dos (as) estudantes. Criticou a forma de avaliação “prova”, pois nem sempre os (as) estudantes estão aptos emocionalmente para a realização das atividades e isso prejudica o rendimento. Ela se posiciona positivamente na questão de que os (as) estudantes possuem bom relacionamento com os (as) professores (as).

Para a psicóloga, os (as) adolescentes atravessam o “luto da infância”, o que impacta diretamente em sua autoestima. Ela explica que os atendimentos psicológicos na escola surgem, em sua maioria, por demanda individual dos (as) próprios(as) estudantes, embora também ocorram encaminhamentos feitos por professores (as). Em situações mais graves, como casos de agressão ou abuso, já houve necessidade de acionar o conselho tutelar. A profissional ressalta a gravidade do quadro atual, marcado por um número alarmante de estudantes do Ensino Médio em situações de ansiedade, depressão, apatia e automutilação, além de registros de uso de drogas ilícitas e tentativas de suicídio. Segundo ela, o principal fator associado ao adoecimento psíquico está relacionado a conflitos e fragilidades no âmbito familiar. Observa-se, ainda, que a automutilação ocorre com maior frequência entre meninas, enquanto estudantes com deficiência enfrentam, de forma recorrente, quadros de ansiedade.

A psicóloga destacou que, no turno da tarde, o prédio é utilizado por outra escola, denominada *Irmã Elizabeth*, embora não tenha fornecido mais detalhes sobre seu funcionamento. Em relação ao corpo docente, observou que os (as) professores (as) mais novos (as) tendem a manter uma postura mais distante, enquanto os (as) mais experientes costumam estabelecer vínculos mais próximos, sendo frequentemente descritos como aqueles que “abraçam mais” os (as) estudantes. Ela ressaltou ainda que os (as) alunos (as) demonstram grande apego aos professores(as) e considerou que o setor de psicologia exerce um papel fundamental ao “dar voz” às suas demandas.

Percebo uma forte tendência, nas falas das técnicas da escola, de enquadrar os (as) estudantes em “caixinhas” que os (as) definem a partir de sua orientação sexual, deficiências, problemas familiares, entre outras características. Nos diálogos com a coordenadora e a psicóloga, embora não tenha sido utilizado o termo “indisciplina”, a referência a um público considerado “problemático”, por serem atendidos cotidianamente nos setores, sugere uma hipótese de que o acompanhamento seja pautado em perfis individuais (as caixinhas já citadas).

Contudo, há pouca menção a iniciativas que promovam espaços de fala coletiva, especialmente porque as rodas de conversa com a psicóloga aconteciam durante o horário de aula, o que limitava a participação de todos (as) os (as) estudantes. Apesar da ênfase constante no discurso sobre a importância da escuta ativa, não ficou evidente, na fala da psicóloga, qual seria a estratégia concreta de aproximação com os (as) estudantes para viabilizar esses momentos de diálogo e construção coletiva.

1.3.3. Escola Onça Grande

A Escola Onça Grande está localizada na zona sul da cidade, especificamente na Regional 9. A arquitetura da escola é antiga e o seu entorno é considerado uma das periferias da capital. Recebem estudantes de vários pontos de Fortaleza, tendo em vista a sua oferta de tempo integral. Sua estrutura é composta de um pátio grande no centro da escola e de uma quadra poliesportiva além das salas de aula.

O primeiro contato que realizei foi com o coordenado pedagógico no dia vinte (20) de novembro de 2023. Ele me explicou de forma geral a estrutura da escola e quais cursos são ofertados: eventos, rede de computadores, desenvolvimento de sistema e enfermagem. Sugeriu que eu procurasse também a Secretaria de Equidade, Direitos Humanos, Educação Complementar e Protagonismo Juvenil ligada a SEDUC para compreender como o estado tem pensado a temática da participação e protagonismo.

No dia dezenove (19) de dezembro eu retornei à escola para acompanhar os Jogos Interclasses das turmas. Ao chegar já me deparei com a divisão dos grupos por curso (enfermagem, redes e eventos). O ambiente estava bastante descontraído, com músicas, lanche, conversas e interações. Aparentava ser um momento bem livre, principalmente para um final de ano.

Conversei com quatro adolescentes meninas e uma delas, quando soube que eu era estudante de mestrado da UFC, disse que queria entrar na universidade. Não queria entrar logo no mercado de trabalho. As outras três já querem entrar diretamente no mercado de trabalho (já fizeram concurso técnico em enfermagem em outro município). Para essas que querem entrar no mercado de trabalho logo após finalizar o Ensino Médio, a adesão se dá, segundo elas, pois dentro do curso onde atuam elas não conseguem trabalhar e estudar. Assim, preferem optar pelo trabalho.

Perguntei se elas gostavam da escola. Uma respondeu que gostava, mas que a escola tinha alguns “probleminhas”. Quando perguntei quais eram esses “probleminhas” ela relatou que nem sempre se sente participante do processo da escola, pois a escola está preocupada com a “reputação” do nome e não, por exemplo, com a saúde mental dos (as) estudantes. Relatou também que o item saúde mental não é “cuidado” pela escola.

Em seguida, entrevistei mais três estudantes. Uma delas contou que está matriculada no curso de Redes, embora seu desejo fosse cursar Enfermagem, tendo feito essa escolha por

influência da família. Em sua fala, destacou que, apesar de a escola oferecer diversas oportunidades de inserção no mercado de trabalho, deixa a desejar no cuidado com a saúde mental dos (as) adolescentes. Segundo ela, a instituição privilegia excessivamente o desempenho acadêmico, reforçado pelo sistema de avaliação denominado “Nota de Perfil” — que considera critérios como uso do uniforme, disciplina e pontualidade, sendo posteriormente somada às notas bimestrais para compor a média final. A estudante também relatou que a escola promove poucos eventos voltados à integração, como os Jogos Interclasses, reforçando sua percepção de que o foco principal da instituição é a obtenção de bons resultados escolares.

Relatou ainda que muitos estudantes dormem nas aulas e que isso diminui a “nota de perfil” deles (as). Segundo ela, a própria escola já causa “muitos problemas mentais” nos (as) estudantes e que por isso deveriam existir mais espaços de cuidado com a saúde mental. Partilhou que quem ministra a disciplina de Projeto de Vida é o professor de matemática e que no momento ele só passa livro e textos para serem lidos. Os (as) estudantes pediram para dialogarem mais em sala de aula, com isso o professor abriu espaços para a leitura no grupo.

Analiso que essa estrutura escolar se organiza prioritariamente para disciplinar os corpos e assegurar bons resultados, os quais estão diretamente condicionados à disciplina e às notas. De acordo com a estudante, o espaço de participação é mínimo, as regras são rígidas e a coordenação não oferece abertura para o diálogo. Ela relatou que também há dificuldades na relação com a direção, pois os (as) estudantes não encontram espaço de escuta. Como exemplo, citou o caso de um colega que, após vivenciar uma situação difícil em sua vida pessoal, obteve uma nota baixa no “perfil” e, ao procurar a coordenação, não teve seu problema acolhido; ouviu apenas que havia “saído do perfil”. Apesar de reconhecer esses desafios, a estudante destacou que considera a escola “muito boa”.

Uma estudante que conversei muito rapidamente comparou a Escola Onça Grande com outra escola que possui a mesma estrutura curricular. Disse que na outra escola possui espaço para a realização de atividades de artes como dança e teatro e que na Escola Onça Grande não há salas para isso, mas há espaço no terreno para construção. Me aproximei de um grupo de estudantes. Estavam sentados na parte do refeitório. Uma das meninas estava portando uma lista com nomes dos (as) estudantes. Parecia que era uma líder de turma. Ao longo da conversa fui perguntando sobre o evento, sobre o que ela e eles achavam da escola e a estudante que estava com a lista relatou:

O que você acha de uma escola onde a pessoa leva um soco e ainda assim é punida? Ele ‘tava’ jogando né” (um estudante a interrompe). Ela continua: “Eu vou falar! (Outro estudante: “isso é passado”). Ela continua: Um menino deu um soco nele e ele não retribuiu e levou suspensão junto com o outro menino (A ESTUDANTE NÃO DISPONIBILIZOU O NOME).

Nesse momento eu perguntei como ele se sentiu diante da atuação da escola: “Eu pensei na minha vaga. Ninguém me ouviu”. Continuei o bate papo perguntando sobre o que achavam da escola para além desse incidente que aconteceu,

A estrutura não é boa não. Alguns professores são bons, alguns são ruins. A escola também não é muito justa, é isso. Os professores têm mais privilégio que a gente. Se é para estarmos as 7h 20 na sala, eles também deveriam estar as 7h 20 na sala, e muitas vezes eles não chegam.

A escola só nos envolve nas atividades se tirarmos notas boas.

Eles também não. A escola nos deu uma oportunidade de fazer uma apresentação artística – eu e ele – e nos prometeu no final nos dar a nota 10 em algumas disciplinas. Mas eles não deram e foi altamente desorganizado. (OS/AS ESTUDANTES NÃO DISPONIBILIZARAM OS NOMES).

O grupo quer entrar na universidade. Uma relatou que não sabe o que fazer, mas quer entrar na universidade. Perguntei (já afirmando) se eles tinham uma disciplina sobre Projeto de Vida e a estudante falou:

Ah, essa disciplina não serve de nada, sabia? (O ESTUDANTE NÃO DISPONIBILIZOU OS NOMES).

Os outros estudantes do grupo não concordaram. Ela continuou:

O meu professor só sabe falar da esposa dele. Diz: ‘Pessoal se vocês quiserem um futuro vocês terão que trabalhar’. Fica falando da rotina dele (...) foda-se cara!! (...) Ai, desculpa. Eu já falei pra ele que ele não dá uma aula boa.

A escola é o melhor lugar para mim, mas não é o lugar que eu queria estar. (OS/AS ESTUDANTES NÃO DISPONIBILIZARAM OS NOMES).

No grupo, não era o mesmo professor de Projeto de Vida para todos. Os outros estudantes que estavam no grupo defenderam o professor que ministra a disciplina para eles. E começou uma discussão do que era importante ou não nessa disciplina. Uns falaram que deveria ser um espaço para falar sobre coisas “sentimentais”, sobre “sua vida”, mas não é isso que acontece. A única menina do grupo liderava. Eles apoiavam e validavam muitas coisas que ela falava. A impressão que eles passavam é que a admiravam.

Eu perguntei para eles e para ela qual era o papel do líder na sala de aula:

O papel do líder é para ser representante de turma. Se você quer uma coisa, você pode falar com o líder. Ele é monitor também. É um faz tudo. Por sala é um líder, vice-líder e um secretário (A ESTUDANTE NÃO DISPONIBILIZOU O NOME).

Eles e ela relataram que não acham justo serem julgados, em algumas questões, na sua nota de perfil. Que há professores (as) que se sentam na mesa. Professores homens que chamam as alunas de “gatinha”. Segundo os estudantes presentes, a conduta dos (as) professores (as) não condizem com as regras da escola. Falaram que existe muito caso de racismo na escola, porém se resume muito a “piadinhas” entre amigos. Terminamos o diálogo com eles e ela me explicando sobre como funciona a entrega do material didático e me perguntando como funcionava isso na universidade.

2. TEORIAS CRÍTICAS AO SISTEMA EDUCATIVO E TEORIA DO AGENCIAMENTO DOS SUJEITOS E POSSIBILIDADES EDUCATIVAS

Dada a complexidade das sociedades modernas, uma verdadeira formação social dos (as) adolescentes e jovens exige uma educação que os (as) ensine as habilidades necessárias para uma vida adulta integrada. No entanto, documentários como “Pro dia nascer feliz” (João Jardim, Brasil, 2005) e “Nunca me sonharam” (Cacau Rhoden, Brasil, 2017) mostram como as promessas de uma escola inclusiva e democrática não foram cumpridas. Ambos os filmes demonstram que diferentes contextos sociais e escolares levam a desenvolvimentos diferentes.

Por ser um espaço onde os (as) adolescentes e jovens passam (ou deveriam passar) grande parte do seu dia, a escola é pré-concebida para ser lugar de geração de conhecimento. Porém, há uma demanda pessoal dos sujeitos que compõem esse lugar de um olhar sobre a escola através de uma perspectiva de acolhida e de relações que possibilitem, não somente a reprodução de conteúdo curricular, como também, a coparticipação no seu processo de desenvolvimento e formação, de maneira individual e coletiva, através de uma participação ativa e lugar de fala na ambiência escolar.

Este capítulo vem abordar a discussão teórica sobre a pesquisa realizada, em um primeiro momento, de algumas Teorias Críticas ao Sistema Educativo. Pierre Bourdieu (1992) e Michel Foucault (2014), abordam em seus estudos as dimensões da estrutura do sistema de ensino moderno que permite a reprodução da cultura dominante e a perspectiva do poder disciplinar como método que possibilita o pleno controle dos indivíduos. Essas teorias críticas ao sistema educativo têm como foco o sistema social e o papel da escola dentro dele, nenhum apresentando alternativas a respeito do funcionamento das instituições de educação.

Em um segundo momento apresento reflexões de alguns teóricos que atuaram diretamente na construção de estratégias educacionais que possibilitam essa potencialização do lugar da autonomia no processo de desenvolvimento dos (as) estudantes, o que chamo de “Possibilidades Educativas”. Em seguida, faço uma análise sobre alguns conceitos de autores contemporâneos que abordam a categoria juventudes nos seus diversos aspectos, dialogando sobre a perspectiva do protagonismo juvenil, principalmente quando construído na escola. Posteriormente, apresento os resultados da pesquisa empírica realizada nas três escolas participantes da pesquisa.

2.1. Teorias Críticas ao Sistema Educativo (Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron)

Bourdieu e Passeron (1992), ao estudarem a educação francesa nas décadas de 60 e 70 do século XX, apontam que apesar do suposto caráter progressista, o sistema educativo é na verdade reprodutor e legitimador das desigualdades sociais. Indivíduos provenientes das camadas da classe baixa ingressam no sistema de ensino com defasagens, e tais demonstram ser desvantagens na trajetória escolar. Como destacam os autores:

[...] os estudantes também são seu produto [do sistema educativo] e não há categoria social na qual as condutas e as aptidões apresentadas levem com tanta intensidade a marca das aquisições passadas. [...] a predisposição, socialmente condicionada, a adaptar-se aos modelos, às regras e aos valores que regem a escola, todo esse conjunto de fatores que faz com que se sinta “em seu lugar” ou “deslocado” na escola e que seja percebido como tal determina, apesar de todas as aptidões iguais, uma taxa de sucesso escolar desigual segundo as classes sociais [...]. (BOURDIEU e PASSERON, 1992, p. 29)

Para Bourdieu e Passeron (1992) a ação pedagógica é “força pura e pura razão”, pois recorrem aos meios de imposição do que se é apresentado. Assim, essa ação pedagógica se impõe por essa relação de força que é imposta pelo sistema, não levando em consideração espaços de troca de relações. É arbitrária porque não reside numa “natureza humana” ou numa “natureza das coisas”. Com isso, tudo que é imposto se confunde com uma arbitrariedade que se torna eterna nos significados das relações.

Os autores propõem que essa exclusão partia de uma hierarquia “de ordens de ensino” que dividiam extremamente estas Escolas em ensino “primário e secundário”, implantando a cultura para os mais desfavorecidos de que eles (as) não faziam parte do “acesso” à Escola, dentro da própria Escola, ou seja, não seriam capazes de exercer as profissões estabelecidas, como se tivessem sido criados somente para as profissões “manuais”, sendo a Escola meio pelo qual somente as “não manuais” eram ensinadas. Porém, essa estrutura do sistema de ensino francês sofreu transformações após os anos 50 do século XX, foi modificada e atualizada, dando oportunidades de inserção das categorias sociais até então excluídas dentro do meio educacional: artesãos, comerciantes, agricultores e industriais.

É necessário destacar, no entanto, que esse processo ainda não foi unificado na reflexão sobre “escolas para todos”, principalmente quando falamos de “limitações dos sujeitos” e diversidade. A presença dessas limitações e diversidades nos grupos existentes na escola faz

parte do estudo pretendido. Em especial como se dá a disputa pela hegemonia do "campo escolar": o processo de “disciplinamento” de alguns adolescentes e jovens mais resistentes à estrutura escolar e o acompanhamento da relação professor (a)/estudante/gestão. Neste sentido, nos parece conveniente compreender como ocorre a disciplina escolar, o que nos leva ao próximo teórico.

Michel Foucault (2014) critica a escola como um agente de socialização que vigia e pune transgressões a ordem imposta pelo poder nas sociedades modernas, comparando a estrutura escolar a de presídios, conventos e quartéis: a escola garantiria a ordem e a disciplina, da mesma forma que essas outras instituições. Segundo ele, as disciplinas, “métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade” (P.135) se tornaram no decorrer dos séculos XVII e XVIII fórmulas gerais de dominação,

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política de coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. (FOUCAULT, 2014, p. 135)

Michel Foucault (2014) analisa o conceito de disciplina partindo da ideia de docilidade do corpo. Para o autor há vários métodos para se tentar disciplinar o corpo, em diversos aspectos. Analisa ainda que há um investimento imperioso e urgente em tornar esse corpo rápido, controlável e a partir de uma modalidade que o faz movimentar-se de maneira manipulável no espaço e tempo onde se encontra.

Para ele, a disciplina utiliza da força do corpo para fabricar submissão e docilidade, aumentando as forças desse corpo em termos econômicos de utilidade e diminuindo essas mesmas forças em termos políticos de obediência, ou seja, faz do corpo e sua disciplina uma “aptidão”, uma capacidade que procura aumentar e inverte, por outro lado, a energia, a potência que poderia resultar disso, fazendo dela uma relação de sujeição estrita.

As referências trazidas pelo autor vão da escola ao convento, espaços que habilitam a técnica da disciplina como meio de se chegar ao objetivo verdadeiro da instituição: ensinar algo. Nas escolas, por exemplo, a disciplina aparece como principal meio de se chegar ao estudante, colocando-o (a) como sujeito que apenas recebe conhecimento, e só consegue recebê-lo se estiver disciplinado (a) para tal ação. Se essa disciplina não acontece, o (a) estudante torna-se

um indivíduo estigmatizado (a) pelo (a) professor (a) que não conseguiu tê-lo (a) enquanto sujeito que responde aos “seus comandos”.

Reproduzindo as relações de poder, o diálogo em sala de aula e/ou em outros espaços de sociabilidade dentro da escola torna-se limitado, dificultando a troca de conhecimentos, especialmente no que se refere à relação entre estudantes e professores (as), e à construção do (a) estudante como sujeito participativo no processo de ensino e aprendizagem. Com isso, a trajetória disciplinar desses (as) estudantes passa a refletir uma dominação inculturada por meio de um currículo arbitrário, estruturado sobre uma lógica hierárquica que pouco favorece o diálogo interdisciplinar, a valorização dos saberes diversos e o intercâmbio de capital cultural.

Nesse contexto, é importante destacar o conceito de capital cultural incorporado. Na educação, esse tipo de capital influencia diretamente a forma como os (as) estudantes se posicionam diante do conhecimento e interagem com professores (as) e colegas, pois o currículo e as práticas escolares tendem a valorizar certos códigos culturais já dominados por grupos sociais privilegiados. Dessa forma, os (as) estudantes que possuem maior capital cultural incorporado encontram-se em vantagem, conseguindo navegar com mais facilidade pelos espaços escolares e participar de maneira mais ativa e crítica no processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, aqueles (as) com menor capital cultural incorporado enfrentam barreiras adicionais, o que reforça desigualdades e limita o exercício efetivo do protagonismo juvenil na escola.

Diante das contribuições de Bourdieu, Passeron e Foucault, compreende-se que a escola, longe de ser um espaço neutro de democratização do saber, revela-se como um campo de disputas simbólicas, disciplinadoras e reprodutoras de desigualdades sociais. A ação pedagógica, marcada por arbitrariedades legitimadas como verdades, e os mecanismos de controle e disciplina que moldam os corpos e subjetividades dos (as) estudantes evidenciam a urgência de se repensar os sentidos e os fins da educação.

Nesse contexto, ao considerar a construção de uma cidadania ativa por parte dos (as) estudantes, torna-se fundamental propor estratégias viáveis que possibilitem uma educação voltada à formação de sujeitos capazes de comparar, valorizar, intervir, escolher, decidir e, sobretudo, romper com um sistema educativo que os (as) exclui como participantes autônomos (as) do processo formativo, como alerta Freire, “transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico (e disciplinar) é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o caráter formador” (FREIRE, 2021, p. 34).

Uma escola verdadeiramente emancipadora deve romper com as lógicas de exclusão e sujeição, reconhecendo os (as) estudantes como sujeitos históricos, produtores (as) de conhecimento e protagonistas de suas trajetórias. Essas possibilidades serão aprofundadas nas próximas páginas, por meio da análise de experiências concretas e dos legados de teóricos brasileiros que, na prática, contribuíram para a consolidação de uma sociologia da educação voltada à transformação social, à justiça e à emancipação humana.

2.2. Teoria do Agenciamento dos Sujeitos e Possibilidades Educativas: Paulo Freire, Florestan Fernandes, Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro.

A educação, em contextos de desigualdade social e histórica como o brasileiro, assume um papel central na construção de sujeitos conscientes, autônomos e politicamente engajados. Longe de ser apenas um espaço de transmissão de conteúdos, a escola torna-se, neste trabalho, objeto de análise crítica e propositiva, a partir também das contribuições de pensadores como Paulo Freire, Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Florestan Fernandes, que conceberam a educação como prática social e instrumento de transformação.

Nesse sentido, o presente texto propõe refletir sobre os sentidos da educação democrática³ e libertadora, articulando as teorias desses educadores às práticas escolares contemporâneas, especialmente no que diz respeito à escuta ativa⁴, ao protagonismo juvenil e à valorização das experiências culturais dos (as) estudantes, observadas principalmente quando se pensa sua socialização. Ao problematizar o modelo tradicional e bancário de ensino, esta análise lança luz sobre a urgência de uma escola que reconheça, acolha e dialogue com a realidade concreta de seus sujeitos, potencializando-os enquanto autores de sua própria história e da construção coletiva de uma sociedade mais justa e plural.

Dentre algumas possibilidades educativas, autores como Paulo Freire estudam o papel da educação na perspectiva da agência individual e coletiva, rompendo com as posições críticas mais estruturalistas, propondo uma compreensão de educação que pode romper com sistemas

³ A aprendizagem na Educação Democrática baseia-se no estímulo e no exercício do desejo de conhecer e ensinar. Na escola democrática todos têm direitos de decisão sobre o seu destino. O compartilhamento das responsabilidades e as decisões que podem alterar a posição de cada um no coletivo são tomadas em conjunto, incluindo gestores, educadores, funcionários, estudantes e pais. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/glossario/educacao-democratica/>

⁴ Autores como Carl Rogers (1980) enfatizam que a escuta ativa é fundamental para a comunicação eficaz e para a construção de relações humanas significativas, sendo um componente central da educação centrada no (a) estudante, onde a compreensão e o respeito mútuo são priorizados.

sociais excludentes. Assim, apresentarei possibilidades de uma educação libertadora, a partir da teoria Freiriana, que nos mostra caminhos para um ensino que parte do agenciamento do sujeito, da sua pertença e lugar de fala nos processos e lugares formativos onde se constrói e se desenvolve enquanto indivíduo pensante e protagonista.

Além da proposta Freiriana, apresentarei alguns autores que construíram os contornos da sociologia da educação no Brasil como, Darcy Ribeiro, que destacou a cultura como eixo do projeto político pedagógico, propondo a construção de espaços educacionais que atraíssem e estabelecessem atividades e vínculos comunitários, sendo a escola um espaço cultural de troca de vivências que se espelhavam em experiências refletivas. Daí surgiria o protagonismo popular, algo também almejado por Paulo Freire.

Anísio Teixeira, que formulou as *Escolas Parque* como espaços abertos, com “salas de aula” organizadas num amplo galpão, sem portas, sem janelas, num grande teatro comunitário, sugerindo um currículo baseado parte nos conteúdos regulares, parte nos conteúdos sociais que pautam a vida fora das escolas: estudos sobre alimentação, sobre higiene e cidadania. Finalmente, Florestan Fernandes, que também pensava a educação a partir da realidade concreta da vida de um país desigual e subdesenvolvido. Por este motivo, sugeria o engajamento do (a) professor (a) como técnico (a) e como veículo da mudança social. Assim, a escola nascia da realidade concreta e refletia sobre a melhora da vida do povo brasileiro.

O que há de convergência entre esses educadores é justamente a necessidade de absorver o mundo real do (a) estudante para formatar o projeto escolar. Assim, idealizar um (a) estudante que não parte de seu mundo social real seria como olhar um espelho partido e tentar encontrar uma imagem completa a partir daquele mosaico de pequenos fragmentos da nossa imagem.

Ao articular os aportes de Foucault e Bourdieu ao que aponta os autores, é possível reconhecer uma abordagem estrutural (e não estruturalista), na qual os sujeitos agem inseridos em tramas históricas e relações de poder, sendo essas condições a base para pensar uma pedagogia crítica e emancipadora. Como aponta o professor José Carlos dos Anjos (2004), ambos os autores historicizam o saber e rejeitam explicações que abordam o sujeito na sua integralidade ou o saber instituído, propondo, em vez disso, uma análise das condições sociais, simbólicas e institucionais de produção do conhecimento e da subjetividade.

Nesse sentido, Paulo Freire (2020) propõe um método que potencializa a capacidade do indivíduo e de grupos sociais de ressignificar seu lugar no espaço do saber, estabelecendo uma

práxis que une reflexão e ação e que reposiciona o sujeito como protagonista de sua própria história.

O homem se reconhece como sujeito que elabora o mundo; nele, no mundo, efetua-se a necessária mediação do autorreconhecimento que o personaliza e o conscientiza como autor responsável por sua própria história (FREIRE, 2020. P. 23).

Freire analisa esse lugar partindo de um método que qualifica o processo de aprendizagem através de uma pedagogia que se impõe pensar e viver “a educação como prática de liberdade”, um método que “conscientiza e politiza”. Participar da ambiência de uma escola nos possibilita ter várias visões sobre ela. Primeiramente, conseguimos vê-la como uma estrutura que recebe sujeitos de várias idades, proporcionando a eles aprendizagem e conhecimento. Depois, percebemos que nesta ambiência encontram-se profissionais dedicados (as) a “repassar conhecimento” para esses sujeitos que estão ali para adquiri-los, sendo indivíduos pré-concebidos enquanto pessoas desprovidas de conhecimento.

A partir desse ponto de vista, a pedagogia do oprimido apresentada por Freire nos possibilita entender quem são e como se dá a educação no processo de reflexão e autonomia desses sujeitos no espaço da escola,

A nossa preocupação, neste trabalho, é apenas apresentar alguns aspectos do que nos parece constituir o que vimos chamando de pedagogia do oprimido: aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação da sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará. (FREIRE, 2020. P. 43)

Para explicar essa pedagogia, Freire nos faz refletir sobre a concepção “bancária” da educação como instrumento da opressão. Através desta concepção ele analisa como o sistema educativo ainda se encontra em lugar de oferecimento de uma educação que deposita, transfere valores e saber, e de como isso impede a construção de um conhecimento para além de processos de busca, mas também de participação e corresponsabilidade,

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. (FREIRE, 2020, P. 81)

Assim, Paulo Freire, através do seu método, nos dá pistas de como a educação e sua estrutura, analisando todos os papéis e sujeitos envolvidos, tem possibilidade de se transformar

em um meio que proporcione uma visão e sentido humanista e revolucionário, apresentando sua ação na perspectiva de atuação da humanização e pensar autêntico entre educandos (as) e educadores (as), infundida na crença do poder criador desses sujeitos. Uma das pistas do autor, que ele chama de uma pedagogia da autonomia, configura-se numa proposta educativa que propicie condições de,

Os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar (FREIRE, 2021 p. 42)

A primeira grande ação que efetiva sua proposta pedagógica foi a experiência de alfabetização de 300 adultos em um mês no interior do Rio Grande do Norte, em Angicos, em 1963.

Angicos tornou-se uma palavra emblemática para todos aqueles que se interessam pela educação popular. A cidadezinha localizada no sertão do Rio Grande do Norte foi o palco em que, pela primeira vez, Paulo Freire, em princípios de 1963, pôs em prática o seu famoso método de alfabetização de adultos. Dessa maneira, o trabalho, que até então era desenvolvido de forma incipiente no Recife, ganhou grande visibilidade em níveis nacional e internacional. Em dezembro de 1962, um grupo de estudantes, em sua maioria universitários, realizou o levantamento do universo vocabular da população de Angicos preparando o terreno para a experiência que viria a seguir. Nos primeiros meses de 1963, esses estudantes, "católicos radicais", criaram vários Círculos de Cultura e, sob o patrocínio do Governo do Rio Grande do Norte e da "Aliança para o Progresso" (programa de origem norte-americana), tornaram possível o emprego do referido método. (GERMANO, 1996. Sem paginação)

Com essa ação, Freire nos apresenta os Círculos de Cultura e o Centro de Cultura:

De acordo com as teses centrais que vimos desenvolvendo, pareceu-nos fundamental fazermos algumas superações, na experiência que iniciávamos. Assim, em lugar de escola, que nos parece um conceito, entre nós, demasiado carregado de passividade, em face de nossa própria formação (mesmo quando se lhe dá o atributo de ativa), contradizendo a dinâmica fase de transição, lançamos o Círculo de Cultura. Em lugar de professor, com tradições fortemente “doadoras”, o Coordenador de Debates. Em lugar de aula discursiva, o diálogo. Em lugar de aluno, com tradições passivas, o participante de grupo. Em lugar dos “pontos” e de programas alienados, programação compacta, “reduzida” e “codificada” em unidades de aprendizado (FREIRE, 1967, p. 102-103)

Toda a metodologia trabalhada por Paulo Freire se baseava em diálogos e muita escuta, realizadas com a finalidade de identificar os principais problemas que o grupo de estudantes vivenciava. Isto porque da vivência emergia sentidos, percepções sobre sua própria vida e significados. Eram esses significados que Paulo Freire buscava nos diálogos e escutas. Significados construídos pela emoção do percurso das vidas dos (as) estudantes. Significados

que davam sentido à palavra dita e que dariam compreensão à palavra escrita. A alfabetização *freireana*, portanto, partia dos significados dados por esses indivíduos em sua trajetória de vida e se plasmavam em temas de estudo, em alfabetização.

O trabalho de Paulo Freire partia da escuta e interpretação da realidade dos (as) estudantes, ou a maneira como eles (as) apreendiam esta realidade vivida que se transformava em estudo e que, por seu turno, almejava a construção da autonomia individual, construção do autogoverno individual e da emancipação social: a cidadania ativa, coletiva. Era, assim, uma escuta que propunha uma autonomia. Uma escuta que não se baseava em números, mas na humanidade do ser humano e suas bagagens simbólicas que o ajudariam a entender seu processo de desenvolvimento integral, tendo a sua história como meio que instrumentaliza o seu crescimento e corrobora com o crescimento da sua comunidade.

Esse ponto de partida foi o passo dado por Paulo Freire na busca desse “homem-sujeito” que implicaria numa sociedade formada por pessoas em diálogo, compreendida como lugar de autonomia e liberdade. Para ele, o trabalho necessário para se efetivar uma educação brasileira pautada na liberdade, se concretiza numa postura de autorreflexão individual e coletiva. Algo que orientava os planos de aula e a própria constituição da sala de aula como espaço circular, de diálogo coletivo, de reflexão sobre a vivência, de tomada de cada história para si. Essa proposta do assumir-se se baseia na assunção de nós mesmos como sujeitos protagonistas dos processos formativos de nossa própria história de vida.

Nessa linha de concepção/ação, outro teórico, Florestan Fernandes, sugere que a educação é, naturalmente, o elemento crucial para o reajustamento do indivíduo a situações sociais que se alteram celeremente. Suas análises e experiências confluem para a caracterização do que ele chama de “dilema educacional brasileiro”:

A estabilidade e a evolução do regime democrático estão exigindo a extensão das influências socializadoras da escola às camadas populares e a transformação rápida do estilo imperante de trabalho didático, pouco propício à formação de personalidades democráticas. (FERNANDES APUD SAVIANI, 1996. Sem paginação).

A educação ganha uma intencionalidade de superação da condição nacional, tornando-se uma intervenção na realidade para superação da condição de desigualdade social. Isso não se traduz em uma prática de desenvolvimento de habilidades para garantia do sucesso individual, mas de um esforço que se concretiza num projeto de sociedade. Assim, a educação

para Florestan Fernandes parte e incide sobre a realidade social concreta. Não se trata de uma idealização do (a) estudante, mas da interação com a sua condição social e vida fora da escola.

Segundo Saviani (1996) é por esta perspectiva que Florestan Fernandes participa da Campanha em Defesa da Escola Pública, organizada no final dos anos 1950. O objetivo era ir além dos debates acadêmicos que envolviam o próprio sociólogo e seus discípulos, como Fernando Henrique Cardoso e Otávio Ianni, para se aproximar dos espaços públicos e dialogar com as necessidades concretas das ruas. A campanha defendia a qualidade do ensino nas escolas públicas e propunha a abertura das estruturas estatais para os interesses gerais da população brasileira, dos interesses particularistas da educação para um projeto público de nação,

Segundo Florestan, o lado construtivo deste clima propício à “mudança cultural provocada” foi o fato de ele ter sido imaginado, pelos educadores brasileiros, como um expediente para modificar a orientação de manutenção e extensão das oportunidades educacionais como mecanismo de privilégio às camadas mais bem-sucedidas na competição econômica, social e política. (OLIVEIRA, 2010, p. 38).

Tal mobilização educacional não se limitava a um projeto institucional, mas à própria função social da escola e do (a) professor (a), concebidos como sujeitos históricos inseridos em uma sociedade desigual.

Para Florestan, o (a) professor (a) precisa se posicionar como cidadão (ã) em uma sociedade marcada pelo subdesenvolvimento e reconhecer o amplo conjunto de potencialidades não realizadas, que só poderão ser dinamizadas com o engajamento social. Como destaca Oliveira (2010), Florestan “encarava a universidade como um partido, cujo programa está numa produção científica que explique as estruturas constitutivas das sociedades” (p. 30). Esse compromisso implica compreender que o projeto político-pedagógico da escola se alimenta das demandas sociais e que essas emergem da realidade concreta vivida pelos (as) estudantes.

A prática docente, nesse sentido, adquire contornos militantes: o (a) professor (a) não apenas ensina conteúdos, mas assume um papel ativo no enfrentamento das desigualdades que atravessam a vida de seus educandos (as). Para Florestan Fernandes, a tarefa do (a) educador (a) envolve uma dupla dimensão: intelectual e política. Como afirma o autor, o (a) professor (a) “atua como produtor cultural e líder moral-político” e essa atuação exige um compromisso ético com a transformação da sociedade (OLIVEIRA, 2010, p. 32).

Numa perspectiva próxima a esta, Anísio Teixeira relacionava o projeto educacional à consolidação da democracia brasileira. Defendia a priorização no acesso e acompanhamento das séries iniciais, oferecendo o direito à educação ao longo de todo o desenvolvimento da

criança até a fase adulta. Segundo a Biblioteca Virtual Anísio Teixeira (UFBA) o educador foi integrante da Escola Nova, movimento inspirado nas teorias do filósofo e pedagogo John Dewey (1859-1952). Ela afirma que, para Dewey, a educação deveria ser compreendida como uma necessidade social, ou seja, deveria se pautar pela necessidade das pessoas para se aperfeiçoar num processo de integração social e desenvolvimento às suas próprias ideias e conhecimentos.

Como conseguimos nós o conhecimento? Não parte ele do conhecimento como um produto acabado, para indagar de sua validez ou de sua possibilidade, mas dos fatos crus da existência: que faz e como faz o homem para obter o conhecimento? Se for possível descrever a experiência humana do conhecimento, aí se deverão encontrar os elementos para uma teoria dessa experiência, isto é, a teoria da investigação, da busca do conhecimento, que seria a própria lógica, no seu objetivo último. (TEIXEIRA, 1955, SEM PAGINAÇÃO)

Em 1932, o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova recupera os princípios de Dewey. Dentre os signatários deste Manifesto figuravam Fernando de Azevedo, Lourenço Filho (1897-1970) e Anísio Teixeira (1900-1971). A expressão concreta dessa parceria foi a experiência da *Escola Parque, ou Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador/BA*, formatada e executada sob a liderança de Anísio Teixeira. Todo o processo foi pensado para se constituir uma concepção de escola que preparasse a criança para a vida moderna, para uma sociedade em mudança.

A instituição educacional idealizada por Anísio Teixeira era por ele chamada de Centro de Educação Popular, uma Escola de educação primária ministrada em nova dimensão, dentro da mais avançada doutrina pedagógica, cujo principal objetivo era dar às crianças uma educação integral. Constituído de vários pavilhões: o da Escola Parque e os das Escolas-Classe. A Escola Parque destinada às atividades educativas, como: trabalhos manuais, artes industriais, educação artística, educação física e atividades socializantes. Nas escolas-classe se desenvolvem as atividades normais ou convencionais das demais escolas, estudando ciências físicas e sociais, leitura, escrita e aritmética. Durante um turno a criança estuda numa das escolas-classe e no outro turno na escola-parque. No Centro de Educação Popular a criança recebe toda assistência: médico, dentista, orientador educacional, além da merenda escolar. (BIBLIOTECA ANÍSIO TEIXEIRA – UFBA. SEM PAGINAÇÃO)

Segundo o site, a experiência tinha como intencionalidade promover uma educação integral dos (as) estudantes, oferecendo espaços de lazer e trabalhos lúdicos que propiciariam maior senso de pertença ao papel de protagonistas de sua história, vendo para além da sala de aula espaços onde pudessem reconhecer o seu lugar através de uma construção leve e prazerosa da sua bagagem e processo de ensino e aprendizagem.

O que importa destacar é o fortalecimento dos vínculos comunitários que este projeto preconizava e sua relação com a cultura das famílias e comunidades em que os (as) estudantes estão inseridos (as), compreendendo o processo de ensino-aprendizagem como sustentado na

experiência prática desses sujeitos. A realidade social, também neste autor clássico da educação brasileira, é pensada como ponto de partida e como elemento problematizador da montagem da proposta curricular e até mesmo arquitetônica das escolas.

Tendo em vista essa experiência, se entendia a educação como aliada no conhecimento e na experiência histórica, política, cultural e social vivenciadas cotidianamente a partir de uma dinâmica de uma autonomia que contribuísse no processo educativo/social dos (as) estudantes. Nesta perspectiva, Darcy Ribeiro, sociólogo e antropólogo, foi defensor, assim como Anísio Teixeira, da escola pública e da educação integral. Segundo Paiva (2018), costumava dizer que “a crise da educação no Brasil não é uma crise; é um projeto”, referindo-se às estruturas sociais segregacionistas presentes no Brasil, cujas raízes procurou identificar e combater. Preocupava-se com a demanda não qualificada de mão de obra para as empresas rurais e que reverberava no projeto escolar brasileiro.

Sua visão sobre educação também foi influenciada pelo movimento Escola Nova⁵, que propunha uma equidade e atenção às vulnerabilidades dos (as) estudantes. Contudo, Darcy Ribeiro distinguia sua proposta das Escolas-Parque por superar uma experiência curricular meramente pedagógica. Pare ele, a escola deveria ser uma experiência comunitária, não apenas vivenciada pelo (a) estudante, mas também, focada na cultura popular, “uma ponte viva que leva a comunidade para dentro da escola e vice-versa” (RIBEIRO, 1986, p. 48).

Segundo seus escritos, em termos práticos, o conceito de cultura como articulador sugeria que a escola estaria vinculada a um projeto civilizacional brasileiro. O antropólogo considerava a cultura miscigenada nacional como o maior projeto civilizatório do mundo por ser integrador de experiências humanas. Neste sentido, os (as) professores (as) eram concebidos (as) por Darcy como animadores culturais, que deveriam integrar a cultura da escola à cultura da comunidade.

A escola, que para ele deveria ser em tempo integral, possibilitaria e facilitaria esta

⁵ Além de Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo (1894-1974), Lourenço Filho (1897-1970) e a poeta Cecília Meireles (1901-1964) eram alguns dos 26 intelectuais que assinaram o documento. Eles pregavam a universalização da escola pública, laica e gratuita. A atuação dos chamados “pioneiros da educação nova” se estendeu por décadas, não sem sofrer ataques dos empresários da educação da época e das ordens religiosas cristãs, que lucravam com a instrução. Entre tantos legados, sob a liderança de Anísio Teixeira, a Escola Nova formou uma nova geração de militantes da educação, com destaque para Florestan Fernandes (1920-1995) e Darcy Ribeiro (1922-1997), dois defensores incondicionais da educação pública, gratuita e laica – em que pese a atuação do segundo na relatoria da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em vigor desde 1996. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=3246&catid=30&Itemid=4

articulação de vivências que os (as) estudantes traziam para a sala de aula e a cultura popular. Aqui se situava a crítica aos procedimentos didático-metodológicos da escola brasileira, considerada por Darcy como excludente e elitista por ignorar as demandas e vivências das classes populares.

A concepção pedagógica de Darcy Ribeiro incorporava-se a educação integral (que vinculava diversos aspectos da cultura e vivência comunitária dos (as) estudantes) à escola em tempo integral (espaços amplos onde se inseriam atividades regulares e extrassala, estudos clássicos da educação básica e experiências culturais e sociais).

Como se percebe, esses quatro clássicos da formulação das bases da estratégia educacional brasileira posicionam a escola e a educação escolar como prioridade social, principalmente através da importância de se ouvir e entender a realidade social do (a) estudante e sua família para promover a integração e a emancipação social, inserido num movimento civilizatório e democrático.

Partindo dessas perspectivas teóricas de Bourdieu, Foucault e Freire, e das experiências brasileiras que colocaram a educação no lugar de instituição que promove a emancipação dos sujeitos nela inseridos, esta pesquisa propõe pensar uma escola socialmente inclusiva e democrática que se desmembra na centralidade do indivíduo para além do cumprimento de metas e atreladas a rigidez disciplinar: uma autonomia estudantil requer liberdade de ação e de fala, sem restrição, fruto de medo de punições ou sanções.

Diante do apresentado, a relevância desse estudo para os processos educacionais e sociais na formação de adolescentes e jovens possibilitará a compreensão em relação ao avanço da escola como lugar estratégico para se promover estudantes na dimensão do protagonismo juvenil quando há possibilidade de manifestação de anseios, críticas e criatividade, permitindo o desenvolvimento de habilidades políticas que garantam a busca ativa por autonomia.

Nas próximas páginas abordarei conceitos relacionados as juventudes através da abordagem de alguns autores contemporâneos que estudam essa categoria pensando as suas várias vertentes e possibilidades de inserção na sociedade. Darei um enfoque a dimensão do protagonismo juvenil atrelado a escola e as transformações onde esses sujeitos possuem um papel fundamental.

2.3. Juventudes e Protagonismo Juvenil

O processo de acompanhamento de adolescentes e jovens, sob a perspectiva da promoção do protagonismo juvenil, constitui um movimento que demanda o conhecimento aprofundado da realidade desses sujeitos, tanto em sua dimensão subjetiva quanto coletiva. Para que seja possível compreender essa realidade, é imprescindível refletir sobre o lugar que a categoria juventude ocupa atualmente nos diversos espaços onde se constroem relações de sociabilidade, como a família, a comunidade e, especialmente, a escola.

Nesse sentido, Carrano e Dayrell (2014) contribuem significativamente ao discutir a noção de juventude, apresentando aspectos que caracterizam essa fase da vida, ao mesmo tempo em que evidenciam os diferentes lugares sociais atribuídos aos jovens. Os autores apontam para a ambivalência que envolve essa categoria social, frequentemente associada à energia, à inovação e à rebeldia, o que pode despertar tanto admiração quanto resistência por parte dos adultos. Como afirmam, “todos querem ser e parecer ser jovens, num processo que já foi chamado de ‘juvenilização’ da sociedade” (CARRANO; DAYRELL, 2014, p. 105).

Contudo, essa valorização simbólica da juventude nem sempre se traduz em reconhecimento concreto dos direitos juvenis. Os (as) jovens ainda não são plenamente considerados em sua integralidade e dignidade, especialmente no que se refere à formulação de políticas públicas que assegurem o acesso efetivo a recursos e bens culturais, educacionais e de saúde, fundamentais para uma vida digna, plena e com direitos garantidos. Isso se relaciona, muitas vezes, ao desconhecimento das especificidades culturais, territoriais, que perpassam a vida das juventudes e seus espaços de socialização. Como destaca Abramo (2005),

Por isso, nos propomos a tentar especificar, na medida do possível, o uso destes termos, para que a partir dessa diferenciação possam ser elaborados diagnósticos que apreendam as especificidades das múltiplas situações que compõem a juventude, ou melhor dizendo, as juventudes do país, na busca de ampliar a proposição de garantia dos direitos a todos os diferentes segmentos que a compõem (ABRAMO, 2005. P.8)

Essa perspectiva de controle é historicamente marcada por uma visão adultocêntrica que tende a deslegitimar as formas próprias de expressão e organização juvenis. A escola, nesse contexto, aparece simultaneamente como espaço de sociabilidade, aprendizado e resistência, mas também como instância de disciplinamento e silenciamento. Pais (2003) observa, quando

escreve sobre as culturas juvenis, que os jovens são frequentemente tratados como “sujeitos em transição”, cuja voz é sistematicamente desconsiderada, o que impede o reconhecimento de sua agência social e política no presente.

Sposito (1998) reforça essa análise ao argumentar que a juventude é uma categoria social e politicamente construída, atravessada por múltiplas desigualdades de classe, raça, gênero, território e geração. Dentro desse emaranhado de desigualdades, a família frequentemente se apresenta como um dos principais núcleos de sustentação, ainda que, contraditoriamente, também possa ser espaço de violações.

Em alguns casos, a presença familiar configura-se como uma construção afetiva sólida, promotora de vínculos de cuidado e pertencimento. Em outros, porém, a própria família pode funcionar como instância de opressão, negligência ou violência simbólica, no sentido bourdieusiano de imposição de normas, valores e práticas culturalmente legitimadas que reforçam hierarquias e desigualdades. Essa violência simbólica, somada à material, contribui para o silenciamento e a exclusão de jovens em situação de vulnerabilidade, limitando sua capacidade de exercer protagonismo e participação plena na sociedade.

Dayrell (2012) aprofunda esse debate ao reconhecer a família como uma instância cultural relevante na trajetória juvenil, responsável pela transmissão de valores, visões de mundo e modos de ser mediada pela convivência cotidiana e pelos laços intergeracionais. Segundo o autor, a família cumpre papel fundamental na socialização dos (as) jovens, contribuindo para a elaboração de uma identidade própria por meio da acumulação de experiências e da oralidade transmitida nas relações interpessoais (DAYRELL, 2012, p. 311). Nesse processo, valores ligados ao afeto, ao trabalho e à responsabilidade são socializados, influenciando diretamente as expectativas em relação à escola.

No que se refere à relação entre família e escola, é possível observar que a valorização da instrução formal, bem como o nível de escolaridade dos membros familiares, impacta de forma significativa a maneira como os (as) jovens percebem o espaço escolar. Em contextos nos quais a escola é entendida apenas como uma obrigação institucional, tende-se a reproduzir uma lógica de presença passiva, marcada pela desmotivação e pelo afastamento simbólico. Por outro lado, em famílias que compreendem a educação como um valor social e instrumento de emancipação, observa-se maior probabilidade de permanência, engajamento e desejo de continuidade dos estudos ainda que esses percursos estejam também atravessados por

condicionantes estruturais, como baixa renda, necessidade de inserção precoce no trabalho e a ausência de políticas públicas efetivas.

Essa diversidade de experiências e condições nos obriga a abandonar a ideia de uma juventude homogênea. Como enfatizam alguns autores não se deve falar de juventude no singular, mas de juventudes, com múltiplas expressões culturais, trajetórias sociais e modos de viver. Cada juventude se constitui de forma singular, a partir da articulação entre sua origem social, suas experiências institucionais, especialmente na escola, e os espaços de sociabilidade com os quais interage.

Reconhecer essa pluralidade implica compreender que o protagonismo juvenil não é um atributo inato ou espontâneo, mas sim um processo histórico e político, que precisa ser cultivado em ambientes que respeitem as diferenças, promovam a escuta ativa, favoreçam a participação crítica e reconheçam os (as) jovens como sujeitos legítimos de direitos, saberes e transformações. É na articulação entre família, escola, comunidade e políticas públicas que se forjam, ou se impedem, as condições para que os (as) jovens desenvolvam seu papel como agentes sociais e políticos do presente.

Nesse cenário, pensar políticas públicas voltadas para os (as) jovens requer uma escuta qualificada e um comprometimento ético com suas realidades concretas. Como destaca Gonçalves (2020), “promover o protagonismo juvenil significa criar condições para que os (as) jovens possam elaborar suas demandas, intervir nos espaços de decisão e transformar os contextos nos quais estão inseridos” (P. 34). Não se trata apenas de incluí-los em instâncias formais, mas de reconhecer sua potência inventiva e criativa, sua capacidade de organização e mobilização, e sobretudo, sua legitimidade como sujeitos políticos.

Assim, ao direcionarmos a análise para o protagonismo exercido pelos (as) jovens na escola, ainda que este seja atravessado por limitações nos processos de autonomia e expressão criativa, torna-se fundamental compreender os sentidos atribuídos à experiência escolar a partir da perspectiva das juventudes. Dayrell (2012) nos lembra que a escola constitui um dos principais espaços de socialização juvenil, justamente por se configurar como cenário de tensões, descobertas e disputas simbólicas em uma fase da vida marcada por intensos questionamentos.,

Nas narrativas, parecem existir dois momentos muito claros. Um que vai até a adolescência, no qual a frequência escolar, mesmo sendo enfadonha, ganha um sentido próprio pelas intensidades das relações,

pela centralidade da turma de amigos, e não podemos esquecer da própria pressão da família. À medida que crescem, amplia a autonomia pessoal, começam a trabalhar e, principalmente, aderem a uma linguagem da cultura juvenil que, como vemos, passa a ocupar um lugar significativo na vida dos jovens. (P. 309)

Ainda segundo o autor, a escola “joga sobre o jovem a responsabilidade de estabelecer relações entre sua condição juvenil e o estatuto de aluno”, fazendo com que o (a) estudante seja desafiado (a) a definir rapidamente sua “utilidade social” diante do futuro e da sociedade (DAYRELL, 2012, p. 309). Tal exigência tensiona o tempo da juventude, pois insere o sujeito em processos de escolha que, muitas vezes, desconsideram sua realidade concreta, seus afetos e suas possibilidades.

Essa socialização escolar, conforme analisa Lima Filho (2014), não se restringe às práticas institucionais formais, mas se desdobra nos agrupamentos informais que os (as) jovens constituem e aos quais se vinculam. Esses agrupamentos se organizam por meio de catalisadores culturais (roqueiros, punks, metaleiros, hip-hoppers, capoeiristas, nerds), políticos (grêmios, coletivos, partidos), religiosos (evangélicos, carismáticos, umbandistas), de gênero e sexualidade (LGBTQI+ e militâncias diversas), dentre outros.

Além de revelarem formas identitárias próprias, esses coletivos funcionam como espaços de circulação de saberes, trocas simbólicas, afetividades, resistências e elaboração crítica da realidade como relembra Abramo (2005), argumentando que, para além das categorias institucionalizadas, a juventude se constitui como sujeito político por meio de linguagens próprias, estilos de vida e formas de organização que muitas vezes escapam ao olhar adulto e institucional.

Nesse sentido, os espaços de convivência constituídos por esses agrupamentos fortalecem vínculos de pertencimento, sendo fundamentais para que os (as) jovens expressem suas angústias, desejos e formas de ser no mundo. Contudo, quando a escola não reconhece esses coletivos como legítimos, e tampouco garante espaços de escuta e diálogo, tais manifestações identitárias podem ser reprimidas, gerando violências simbólicas e concretas, como a marginalização de grupos minoritários, práticas de exclusão, e o bullying.

A ausência de reconhecimento das diferenças acaba por inviabilizar uma experiência escolar positiva e comprometida com o desenvolvimento integral dos sujeitos. Quando não há espaço para a escuta ativa e para o diálogo crítico, a escola contribui para a despolitização do

protagonismo juvenil, reduzindo-o a meras ações pontuais, sem articulação com os contextos vividos pelos (as) jovens.

Dessa forma, promover o protagonismo juvenil na escola implica criar espaços democráticos e sensíveis à pluralidade de vozes e vivências, numa perspectiva de deslocar a ideia de infância e juventude como “vir-a-ser” e reconhecê-las como sujeitos sociais “do presente”, portadores de saberes e direitos.

Por isso, a escola deve ser compreendida como espaço de disputa e de criação, onde “chegam sujeitos sociais também produtores de conhecimento, lugares de encontros de experiências sociais, de indagações, de leitura do mundo e de si no mundo em que exigem ser reconhecidas e sistematizadas” (DAYRELL; CARRANO; MAIA, 2014, p. 160). Reconhecer essa dimensão é, ao mesmo tempo, um ato político e pedagógico, essencial para a consolidação de uma educação comprometida com a justiça, a diversidade e a emancipação das juventudes.

Portanto, acompanhar os (as) adolescentes e jovens em seu processo de formação crítica exige da escola, da comunidade e das políticas públicas um esforço coletivo de reconstrução das formas de relação com esses sujeitos. É preciso deslocar o olhar que os define apenas como “futuros cidadãos” e reconhecê-los como protagonistas do presente, portadores de saberes, experiências e afetos que podem contribuir para a reinvenção da própria escola e da vida social.

Nos parágrafos seguintes apresento, com algumas falas, como foram realizados os grupos focais com as três escolas participantes da pesquisa. Há bastante confluência nas falas e principalmente nas temáticas abordadas pelos (as) estudantes. Mesmo estando em estruturas diferentes, tanto físicas, como territoriais, o direcionamento das temáticas se aproxima, sendo apresentadas como avaliação do espaço escolar onde atuam, desabafos, sugestões e reconhecimento do lugar que exercem e do lugar que esperam que as pessoas que vivem a escola com eles (as) exerçam.

3. RELAÇÃO ENTRE O LUGAR DE DISCIPLINA E EXPRESSÕES DE AUTONOMIA

3.1. Discussões dos Grupos Focais

Os grupos focais aconteceram nas escolas Águas de Iracema, Santa Maria e Onça Grande, em datas distintas, sendo que, em uma delas (a escola privada), foi necessário uma organização prévia, com um tempo maior de planejamento, tendo em vista que os grupos foram realizados no horário das aulas. Nas duas escolas públicas participantes da pesquisa a abertura da gestão da escola para a adesão dos (as) adolescentes e jovens foi muito mais efetiva em comparação a escola privada. Foram realizados sorteios em alguns grupos, pois o número excedia o que foi proposto para ser trabalhado enquanto grupo focal. Os (as) estudantes foram motivados (as) a participarem dos grupos no ato da aplicação dos questionários em sala de aula.

Essa estratégia foi pensada para que os (as) adolescentes e jovens identificassem antes qual seria a temática a ser dialogada nos grupos, sendo as perguntas do questionário a base para que eles (as) pudessem aderir (ou não) à proposta de serem escutados (as) sobre o que estava sendo proposto. Através da minha experiência no trabalho com esses grupos percebo que eles (as) necessitam se sentir seguros (as) nos espaços de escuta. Gostam de conhecer previamente sobre o que vão ser questionados (as) e escutados (as). Ficam receosos (as) em falar sobre alguns assuntos para pessoas que não conhecem.

Sendo eu uma pesquisadora desconhecida para eles (as), usei da aplicação do questionário e das visitas informais realizadas nos eventos das escolas, assim como do horário do intervalo, para me aproximar deles (as) e facilitar a adesão ao grupo focal. Porém, só consegui essa proximidade, com mais efetividade, através da dinâmica e do diálogo com a gestão das escolas públicas (tive poucos diálogos com a escola privada).

Iniciei o trabalho com os (as) estudantes da Escola Águas de Iracema, inscritos (as) por livre adesão, sendo realizado um sorteio para participação no grupo, tendo em vista que a adesão foi maior que o número de vagas (8 estudantes por série). O grupo foi realizado com os (as) estudantes do 1º ano do segmento do Ensino Médio, matriculados (as) em tempo parcial (manhã), sendo executado na sala da biblioteca da escola, no tempo de cinquenta e quatro minutos e trinta e três segundos.

Estavam presentes cinco (05) estudantes do sexo feminino e três (03) estudantes do sexo

masculino. Dentre eles (as), seis (06) tem 16 anos e dois (02) quinze (15) anos, sendo residentes nos bairros Messejana, Conjunto Palmeiras, Pedras, Sítio São João, Barroso e Ancuri, com uma renda média familiar total do grupo de até dois salários-mínimos (R\$ 2.824 reais), sendo que três participantes possuem uma renda média familiar de até um salário-mínimo (R\$ 1.412 reais).

A conversa com o primeiro grupo focal se constituiu a partir de algumas compreensões relacionadas aos aspectos da escola, seja na sua perspectiva curricular, seja na questão da estrutura e de como ela impacta no desenvolvimento escolar. O diálogo foi sendo estabelecido pelos (as) estudantes sempre partindo do seu lugar individual de pessoa responsável pela sua educação e desenvolvimento integral, muito atrelada a dimensão meritocrática do sucesso.

Alguns pontos levantados pelos (as) participantes do grupo apareciam muito na perspectiva de desabafo e indignação como temáticas relacionadas a bullying, ao não cuidado da escola com a saúde mental dos (as) estudantes, principalmente relacionando esse lugar da escola enquanto cuidado e valorização da diversidade, onde os (as) estudantes apresentam características e gostos como vestimenta, música e esporte de formas diferenciadas.

Essas características abordadas nas falas dos (as) estudantes está muito ligado ao que Lima Filho (2014) afirma em seus estudos sobre juventudes em relação ao aspecto do fenômeno ocasionado a partir dessa diversidade de sentidos e de formas de agir dos adolescentes e jovens que ultrapassa o mero sentido de faixa etária atrelado a categoria. Segundo o autor, essa classificação fala muito mais sobre trilhas de sociabilidade, adesões a estilos de vida e estreitamento de laços em agrupamentos (REVISTA DE CIÊNCIAS SOCIAIS. 2014. P. 105).

Para os (as) estudantes, esses laços estreitamente construídos na ambiência escolar são muito importantes para sua formação integral, e a escola necessita estar atenta a que lugar essa juventude oferece para que ela possa cuidar do seu processo,

Tem muito adolescente que está se descobrindo e passa por isso e tem vergonha de falar, ou mesmo fala para uma pessoa que não dá importância para isso, acha que é besteira tipo, esse tipo de coisa, ou mesmo uma pessoa que já está sofrendo, sabe que está sofrendo, mas tem medo de contar. Então eu acho que a escola deveria se colocar de que ela é um apoio. 'A gente está aqui' quando ela (a escola) fala, mas eu já tive uma crise de ansiedade e meteram 'o pau em mim'. Eles abrem as portas, mas fecham na tua cara! Acho que deveria pelo menos ter um psicólogo, assim, que não fosse só uma imagem, que realmente tivesse uma comunicação com os estudantes. Os próprios líderes de sala. (RF1AI E LM1AI. Grupo focal 1º ano)

Outro ponto relevante trazido pelos (as) estudantes tem relação com o foco do objeto de pesquisa, quando eles (as) abordam que o empoderamento dos (as) adolescentes e jovens que

estão na escola parte muito do ciclo de amizades onde eles (as) estão inseridos. A importância das relações de amizades para o fortalecimento do senso de coletividade que se estabelece através do afeto é pauta no diálogo com os (as) estudantes quando atrelada ao fortalecimento da autoestima, ou seja, como sinaliza Bell Hooks (2021), enquanto espaço que promove o conhecimento e a experimentação da alegria comunitária, onde se aprende a processar os problemas e a lidar com as diferenças e conflitos (P. 166). Para os (as) estudantes, amizades fazem essa diferença no cuidado que deveria ser “da estrutura escolar”, no amparo para com algumas demandas pessoais, que é preenchido pelos vínculos construídos ao longo do ciclo do seu processo formativo na escola.

Na minha opinião eu acho que, pra ter um empoderamento, na sua autoestima, geralmente na minha parte da vida sempre foi uma amiga, uma mão amiga, um ombro amigo que sempre estava lá ajudando. Quando aparece alguém, assim, a gente consegue se sentir bem ajudado. Pode não parecer, mas quando a gente tá no fundo do poço a gente só quer uma ajuda, então quando aparece, tipo, colega, assim que vira seu amigo que lhe entende, que lhe ajuda nessa questão, eu acho que seria uma ajuda, assim, pra própria vida dele, pra vida escolar dele, do cotidiano da pessoa. (RF1AI. Grupo focal 1º ano)

Além do tema amizade, as dimensões de relacionamento com os (as) professores (as) também gerou bastante debate, quando eles (as) apresentam o lugar do (a) professor (a) como lugar de afeto e cuidado, assim como, um lugar “sombrio” onde há humilhação e não apoio de alguns desses profissionais. Segundo os (as) participantes, os (as) professores (as) não dão espaço para que o (a) estudante possa “escolher” ou opinar na maneira da execução das aulas e isso gera um distanciamento nessa relação em sala de aula.

Enquanto foco principal na temática sobre protagonismo juvenil, os (as) adolescentes e jovens enfatizaram que para ser um protagonista é necessário cuidar de si para poder cuidar das outras pessoas. Para eles (as) esse cuidado vai para além da sala de aula, mas no processo de convívio e socialização dentro das escolas.

Eu acho que seria uma pessoa que possa dar o primeiro passo sabe. Quando eu era menor sabe, eu era pequeno, meio pequeno mesmo, eu sofria bullying, e não tinha ninguém, ninguém para me socorrer sabe. Eu não contava para minha mãe por que se eu contasse para minha mãe eu ia ficar com fama de covarde e eu já me via como covarde. E a minha prima, que na época era adulta, mas, ela sempre suspeitava porque eu chegava em casa chorando esse tipo de coisa, mas ninguém nunca deu o primeiro passo, tanto que eu fiquei até o segundo ano sofrendo bullying, só que aí ‘os caras’ saíram da escola e eu tive meu momento de paz por um bom tempo. Os estudantes protagonistas têm que dar o primeiro passo para proteger as pessoas, para cuidar das pessoas. (AM1AI. Grupo focal 1º ano)

No período da tarde realizei o grupo com os (as) estudantes do 2º ano do segmento do Ensino Médio da Escola Águas de Iracema, inscritos (as) por livre adesão, matriculados (as) em tempo parcial (tarde), sendo executado na sala da biblioteca da escola, no tempo de uma hora, um minuto e vinte e quatro segundos. Estavam presentes uma (01) estudante do sexo feminino e três (03) estudantes do sexo masculino. Dentre eles (a), dois (02) tem 17 anos, um (01) com 16 anos e um (01) com 18 anos, residentes nos bairros Parque Manibura, Lagoa Redonda, Sabiaguaba e Jangurussu, com uma renda média familiar total do grupo de até dois salários-mínimos (R\$ 2.824 reais), sendo que um participante possui uma renda média familiar de até um salário-mínimo (R\$ 1.412 reais) e uma com a renda familiar proveniente de benefício social.

O diálogo com o grupo dos (as) estudantes do segundo ano do ensino médio foi sendo construído através de alguns desafios e potencialidades da escola, sinalizados também pelos (as) estudantes do primeiro ano do ensino médio. Um dos pontos em comum foi a questão da estrutura que, para eles (as) não atende as demandas pedagógicas e sociais de suas relações e anseios. Diante dessa sinalização, um dos estudantes chegou a caracterizar o ensino médio como uma fase “cinzenta” na vida dele, diferente do que ele pontua sobre o que vivenciou no ensino fundamental,

A estrutura da escola é bem, como é que se diz (...) é só que eu sinto falta também do ensino fundamental, que era um negócio mais colorido (...) aqui é um negócio tão cinza tipo né, não tem aquela alegria né. No fundamental, que era criança gritando o tempo todo tinha uns projetos mais coloridos, tarefas, pronto. Antigamente o pessoal usava mais colorido e hoje é tudo muito cinza, preto (...). (JVM2AI. Grupo Focal 2º ano)

Os (as) estudantes, ao longo das falas, afirmam que é através da escola que conseguirão entrar na universidade, falando bastante da importância do desempenho escolar na perspectiva de “sobrevivência”, quando se pensa a disputa pelo sucesso, “ser o melhor para ganhar o melhor salário”, afirma um dos estudantes. O discurso meritocrático, nas perspectivas do desempenho e da liderança na escola é abordado quando eles (a) apresentam a amizade como espaço propulsor de fortalecimento da confiança em si mesmo, através da “influência” de quem “já é o melhor”. Assim, o “tipo” de amizade que eles (as) constroem na escola ditam quem eles (as) serão no futuro.

O grande ponto de equilíbrio nas falas é o lugar do (a) professor (a) na vida escolar desses estudantes. Assim como os (as) participantes do grupo dos 1º anos, os (as) estudantes

do 2º ano trazem a figura do (a) professor (a) enquanto referência de afeto, diálogo e aprendizagem, enfatizando que isso é um fato na relação com alguns e há desafios na relação com outros. Eles (as) pontuam a todo instante o que é de responsabilidade do (a) professor (a) e qual é o papel dessa responsabilidade no aprendizado deles (as), principalmente na forma que o (a) professor (a) escuta os (as) estudantes.

Para eles (as) é o (a) professor (a) que tem que resolver os problemas em sala de aula, que tem que fazer uma aula diferente, é quem precisa perguntar sobre o que eles (as) precisam para aprender melhor, enfim, a todo instante durante o diálogo eles (as) desfocam da pergunta orientada e retornam sempre a perspectiva do lugar do (a) professor (a) dentro da sala de aula no desenvolvimento do ensino e aprendizagem deles (as).

Quando perguntado sobre a percepção deles (as) em relação ao vídeo apresentado ao grupo na dinamização da metodologia de escuta, um estudante traduz o que o papel do professor (a) em sala de aula simboliza para ele,

Eu achei uma parte muito interessante (do vídeo) que é o final. É que ele fala que o aluno não é só um morador de um lugar e isso baseia muito a característica (da relação) dos professores (...) de alguns, que para eles o dia a dia deles é só dar aula, mas, acho que para mim é um dia a mais, é mais um dia de aprendizagem, de amizade com seus alunos, não é só dá aula, mas é também ensinar, na forma que a pessoa entende. Uma das coisas que acontece muitas vezes é o professor passar a aula, assim, sem perguntar a opinião dos alunos, do que eles querem e do que eles não querem, e, algo que também acontece muitas vezes é que eles passam algo que você não sabe muito expressar aquilo que ele passou. Então acho que através da amizade, através de uma boa comunicação com seus alunos eu acho que isso renderia muito a aprendizagem dos alunos eu acho que é isso. (HM2AI Grupo Focal 2º ano)

Para eles (as) o processo de participação na escola depende muito também de como o (a) estudante se coloca quando é perguntado algo. Um dos participantes afirma que muitas vezes não há mudança na escola pois os (as) estudantes não se posicionam, continuam fazendo tudo conforme é orientado pedagogicamente. Para ele, se os (as) estudantes continuam realizando algumas atividades mesmo sem estarem satisfeitos, o (a) professor (a) não mudará,

É, eu acho que assim, eu acho que não existe essa palavra ‘se tivesse’. Aqui na escola tem lugar para nós, só que o problema é que muitas vezes nós não abrimos a nossa boca. Por exemplo, quando nós falamos sobre a dinâmica dos professores, muitas vezes (ele) não pode passar porque muitas vezes eu vejo que os alunos estão fazendo as atividades do jeito que é pra ser, significa que ele não precisa passar uma dinâmica se eles (os estudantes) estão calados, significa que eu não preciso passar dinâmica nenhuma, vai chegar um ponto em que o aluno venha a dizer que ao professor ‘não estou mais querendo fazer minha tarefa’ essa tarefa o senhor devia fazer uma dinâmica. Eu acho que todos os professores estão atentos ao que nós vamos falar para eles e eu acho que, pelo menos no liceu, não existe essa palavra ‘se’ tivesse lugar aqui, tem lugar para nós, só que muitas vezes nós não acabamos prestando atenção ou não queremos pegar esse lugar que é direito nosso de aluno que debate e fala o que desejamos. (HM2AI Grupo Focal 2º ano)

Porém, quando questionado sobre o porquê ele acha que os (as) estudantes não falam, a reflexão se amplia: “Eu acho que porque muitas vezes, sei lá, não vê um incentivo em falar”.

No processo de escuta através dos grupos focais a segunda escola a ser ouvida foi a Escola Onça Grande, iniciando com os (as) estudantes dos 1º anos do segmento do Ensino Médio, inscritos (as) por livre adesão, sendo realizado sorteio dos nomes pois o quantitativo excedia o número máximo de participação. O grupo aconteceu na sala do laboratório de ciências da escola durante quarenta e cinco minutos e cinquenta e quatro segundos. Os (as) estudantes são matriculados (as) em tempo integral, sendo cinco (05) participantes do sexo feminino e três (03) participantes do sexo masculino.

Dentre eles (a), cinco (05) tem 15 anos, dois (02) com 16 anos e um (01) com 17 anos, residentes nos bairros Conjunto Palmeiras, Jangurussu, Parque Santa Maria, Messejana e Sapiroanga, com uma renda média familiar total do grupo de até dois salários-mínimos (R\$ 2.824 reais), sendo que dois participantes possuem uma renda média familiar de até um salário-mínimo (R\$ 1.412 reais) e dois com a renda familiar média de dois a cinco salários-mínimos (até R\$ 7.060 reais).

O diálogo no grupo foi iniciado a partir das perguntas propostas, porém, o ponto pé foi a partilha de um dos estudantes sobre as angústias que possui em relação à estrutura física e pedagógica da escola. A partir da fala, outros (as) estudantes foram sinalizando também essa insatisfação com os processos escolares. Havia coesão e sensatez nas opiniões levantadas, não sendo posicionamentos “prontos” ou repetitivos daquilo que os (as) outros (as) colegas falavam. O grupo reproduz o discurso da questão da importância da disciplina na escola, mesmo pontuando estarem insatisfeitos (as) com as notas retiradas do que eles (as) chamam de “nota de perfil”. Para eles (as) “ser um aluno (a) dessa escola é ser um aluno exemplar”.

Um ponto em comum com as falas dos outros grupos vai de encontro ao cansaço psicológico por conta da grande demanda pedagógica/curricular da escola,

É aula o dia todo, aí quando penso já é outro dia, é tudo de novo, de segunda a sexta. Aí sábado e domingo estuda. Aí depois começa tudo de novo e o cansaço continua. (MM1OG Grupo focal 1º ano).

Quando abordado sobre quais características seriam essenciais para um líder na escola, mais de um (a) participante apontou a “responsabilidade” como característica fundamental de liderança enquanto modelo para a escola. Essa responsabilidade está ligada, a partir das falas

deles (as), à proporção que a ação individual atinge nas outras pessoas, ligando o cuidado cotidiano à dimensão da saúde mental.

É interessante ressaltar a prioridade que os (as) estudantes escutados (as) deram a perspectiva da saúde mental, da amizade, do afeto e das relações. Isso demonstra o reconhecimento dos (as) jovens sobre o seu lugar no espaço da escola enquanto sujeito social, ratificando, como aponta Dayrell (2003), o lugar de direito de um ser singular, que tem uma história, que interpreta o mundo e dá-lhe sentido. Para o autor, essa valorização e reconhecimento se dá pois os (as) jovens se reconhecem enquanto indivíduos que agem no mundo, e que suas ações interferem diretamente na sua trajetória pessoal e nas relações construídas ao longo do seu desenvolvimento dentro e fora da escola.

Reconhecendo este lugar, os (as) jovens trouxeram a questão do ser ouvido (a) na escola para qualificar a melhoria na comunicação em todos os quesitos que compõem o ambiente escolar (estrutura, pedagógica, dentre outras),

Essa questão de ser ouvido é muito importante, além do mais pra gente que tá passando pela fase né, de amadurecimento, de conhecimento próprio às vezes, é, a gente precisa realmente dessa comunicação, e como é o tema dessa pesquisa né protagonismo juvenil na escola, como é que a gente pode ser o protagonista se não existe uma margem de escuta para gente se expressar? Aí é bem importante realmente a gente, quando você não tem espaço para se comunicar com a gestão, com os professores, com as pessoas que estão acima da gente né, não dão esse espaço pra gente se comunicar, pra gente dar ideias ou pra pelo menos ouvir a gente. A gente se sente meio invalidado aí a gente já não tem vontade de nada, nem de ser protagonista, porque se eu fosse protagonista e eu não vou ser escutado, não vou ser compreendido nas minhas qualidades não vai fazer sentido. (FF10G. Grupo focal 1º ano)

Os (as) estudantes também dialogaram sobre a importância da função do (a) professor (a) no seu processo de ensino e aprendizagem, pontuando que há vários tipos de professores (as), uns que proporcionam espaços de escuta, que dinamizam as aulas para que isso aconteça, e outros que, na realidade de uma escola profissional, fazem comparações entre os cursos ofertados, expondo os (as) estudantes entre as turmas,

Às vezes a diferença que tem dos cursos cara, é ridículo, que tem gente que fala que um curso é melhor do que outro, que isso é melhor do que aquilo - os professores que fazem isso - no começo eu não queria redes só queria enfermagem aí eu fiquei pensando será que é isso mesmo que eu quero fazer aí tipo eu fiquei pensando será que é isso. Aí quando eu cheguei aqui na escola tem um pessoal de DS, de rede que fica dizendo “Ah minha turma é melhor” como é que a gente vai saber qual é a melhor turma se a gente não convive com todos. (CF10G. Grupo focal 1º ano)

Para os (as) estudantes, a escola é lugar de “refúgio”. Ser esse espaço de escuta contribuiria bastante para o seu desenvolvimento integral. Quando questionados (as) de como se sentiam ao ser comparados com outros estudantes, o grupo partilhou:

Eu não sinto nada! É mais uma opinião alheia do que a sua (...) deixa o outro pensar da forma dele, mas a gente pode tentar conectar essas coisas, ajudar as pessoas a manter a união porque, tipo assim, todo mundo aqui vai sair como profissional. É uma escola querendo dar um futuro pra gente. Ficar comparando um com o outro, isso não é legal (...) [se a gente for falar de rivalidade aqui todo mundo brigava] (...) eu acho que também tem muito a ver com a nossa maturidade. A gente tá no ensino médio são cursos diferentes com experiências diferentes e tá tudo bem (FFIOG. Grupo focal 1º ano)

O grupo focal com os 2º anos do segmento do Ensino Médio da Escola Onça Grande inscritos (as) por livre adesão, sendo realizado sorteio dos nomes pois o quantitativo excedia o número máximo de participação, aconteceu na sala do laboratório de ciências da escola durante quarenta e um minutos e um segundo. Os (as) estudantes são matriculados (as) em tempo integral, sendo cinco (05) participantes do sexo feminino e três (04) participantes do sexo masculino.

Dentre eles (a), seis (06) tem 15 anos e três (03) com 16 anos, residentes nos bairros Jangurussu, Parque Santa Maria e Messejana, com uma renda média familiar total do grupo de até dois salários-mínimos (R\$ 2.824 reais), sendo dois (02) com a renda familiar média de dois a cinco salários-mínimos (até R\$ 7.060 reais).

Os (as) estudantes apresentaram um discurso atrelado a meritocracia, de maneira bem incisiva, trazendo o esforço individual como algo que deveria ser mais valorizado pela escola. Como os demais grupos, o tema relacionado aos desafios encontrados em relação a estrutura escolar foi bastante citado, assim como, a pontuação negativa sobre as comparações realizadas pelos (as) professores (as) que criam uma atmosfera de competitividade entre os (as) estudantes. Diante do pouco espaço de escuta desses estudantes na escola, o grupo focal tendeu bastante a mudança de direcionamento nas perguntas, tendo em vista que em muitos momentos se tornou um espaço de “desabafo” dos (as) participantes.

Segundo eles (as), a escola está mais preocupada em cuidar da identidade da instituição do que da saúde mental dos (as) estudantes. Há imparcialidade dos (as) professores (as) em relação a aplicação da “nota de perfil”, tão pontuada como algo negativo. Para eles (as) falta espaços de entretenimento, pois precisam se dedicar bastante aos estudos. Sobre amizades, uma estudante pontuou que acha relevante ter competitividade na dinâmica escolar atrelada a

resultados, mas que isso não deve envolver o sentido de amizade, que para ela deve ser uma prática “leve”,

O que eu gosto da escola é que a escola em si se torna um ambiente muito competitivo, então incentiva os alunos a (...) eu pelo menos, sou uma pessoa que gosta de competitividade, eu faço as coisas bem melhor. E o que eu não gosto da escola é o perfil (nota de perfil) porque, se eu estudo, se eu me esforço para garantir que minhas notas sejam excelentes, eu não acho justo que porque eu falte por algum motivo eu perca ponto de perfil, porque apesar de estar faltando, porque meus pais foram viajar ou algo do tipo, eu me esforcei para tirar essa nota que não deve ser diminuída por alguma falta ou por algo que os professores não gostam. E a comparação com outra escola é o ambiente de amizade. Nas outras escolas era mais leve. Aqui é um ambiente tão competitivo que as pessoas acabam querendo passar por cima das outras pessoas (RF2OG Grupo focal 2º ano).

Criticam bastante a estrutura da nota de perfil, pois afirmam que, além das faltas que são pontuadas, se há posicionamento contrário às questões da escola também é retirado ponto nessa nota. No diálogo apareceu, assim como no grupo dos 1º anos, a ação de humilhação realizada, segundo os (as) estudantes, por parte de alguns (as) professores (as).

O que eu mais gosto na escola são os professores e o ensino só que muitas vezes os professores tentam tipo exigir muito de você, te humilhar, porque você recebeu uma nota baixa e, tipo, te comparar com outras pessoas. Muitas vezes aconteceu isso, ficam fazendo competição entre as turmas, a comida da escola também é péssima, a infraestrutura como todo mundo falou. (CF2OG Grupo focal 2º ano)

Relatam a todo instante que necessitam ser escutados (as). Para eles (as), o protagonismo juvenil só existirá na escola se houver espaço para que eles (as) pontuem sobre o que não estão gostando, o que precisa ser melhorado, como por exemplo, a estrutura física, ponto muito citado pelo grupo,

Na hierarquia da escola nós estamos bem abaixo, bem abaixo mesmo tipo, ninguém pode nem reclamar e aí a coordenação está lá em cima mandando em tudo e a gente só escuta porque se a gente for reclamar perde ponto de perfil nossa nota vai lá para baixo, então é melhor para a gente agora nesse momento é ficar calado (ACF2OG Grupo focal 2º ano).

A terceira escola a ser realizado grupo focal foi a Escola Santa Maria. O primeiro grupo foi composto por estudantes do 1º ano do segmento do Ensino Médio, inscritos (as) por livre adesão. O grupo aconteceu em uma sala de aula da escola durante quarenta e dois minutos e quarenta e quatro segundos. Os (As) estudantes são matriculados (as) em tempo parcial (manhã), sendo cinco (05) participantes do sexo feminino e um (01) participante do sexo

masculino.

Dentre ele (as), cinco (05) tem 15 anos e um (01) tem 16 anos, sendo residentes nos bairros Joaquim Távora, Cidade 2000, Aldeota, Centro e Praia de Iracema, com uma renda média familiar total do grupo de dois a cinco salários-mínimos (até R\$ 7.060 reais), sendo que dois participantes possuem uma renda média familiar de até dois salários-mínimos (R\$ 2.824 reais) e um com uma renda familiar média de mais de dez salários-mínimos (até 15 mil reais).

O grupo possui uma característica que se iguala a perspectiva dos outros grupos focais com os (as) estudantes das escolas públicas: a dimensão do sucesso individual. O sucesso pelo mérito ainda é uma significativa característica que agrega as falas, porém, além dessa visão da importância de um bom resultado para se conseguir um sucesso profissional, o que difere a fala dos (as) estudantes das escolas públicas para os (as) estudantes da escola privada é o direcionamento que, quem está na escola pública dá ao trabalho coletivo e à leitura do que é comunitário no ato de agregar o todo ao processo de ensino e aprendizagem individual.

O foco do diálogo com os (as) estudantes do primeiro ano da escola privada, mesmo com um direcionamento das falas, está atrelado a metas e resultados. Falam sobre ter mais aulas no contraturno, melhorias no material didático, olimpíadas, maior preparação para os vestibulares, visita às universidades, dentre outras propostas. Avaliam a estrutura da escola o tempo todo, comparando-a a outras escolas privadas de renome na capital.

Essas falas simbolizam, além da reprodução do discurso da escola, um movimento de reprodução também dos discursos das famílias, pelos (as) estudantes, principalmente por entendermos o que Lima Filho e Oliveira (2020) discutem sobre o que é do processo educativo-técnico dos (as) estudantes e o que é experiência inserida nas estruturas subjetivas e familiares desses (as) jovens, e o significados que eles (as) dão a essas estruturas. Segundo os autores, o (a) jovem, enquanto sujeito dentro da sociedade, traz em seu histórico, além do ensino e da aprendizagem, uma teia de experiências que estão inseridas na sua estrutura subjetiva e familiar, o que remete diretamente à noção de capital cultural (LIMA FILHO; OLIVEIRA. 2020. P. 79).

É a importância dada a esse investimento no capital cultural proporcionado pelas famílias que faz os (as) estudantes defenderem o discurso meritocrático do seu papel dentro da ambiência escolar.

Chama a atenção, portanto, que esse discurso meritocrático seja tão difundido, muitas vezes, sem nenhuma problematização no ambiente escolar e encontre eco nos alunos, de diferentes segmentos sociais (GONÇALVES; LIMA FILHO; SANTOS. 2024. P. 9)

Porém, há uma contradição nas falas. Ao mesmo tempo que os (as) estudantes reproduzem esse lugar que a escola deveria ser de proporcionar todos os tipos de oportunidades para o seu sucesso individual questionam a grande demanda de atividades curriculares,

Eu acho que [Escola Santa Maria] é uma escola boa, mas eu vou comparar com outra escola que eu estudei que foi o Antares, é tipo assim, lá eu senti que o ensino era mais focado nos concursos, aqui está muito restrito ao vestibular, tipo, passa muita atividade. Eu acho que as atividades deveriam ser simulados deveriam focar em mais “aulão”, essas coisas, assim tipo, para gente já ir sentindo como é a bateria do terceiro ano. Eu também acho que a [Escola Santa Maria], tipo assim, por exemplo no Antares, tem turmas olímpicas que são tipo pessoas que tem um nível mais avançado na matéria. Eu acho que o (colégio) poderia aproveitar o rendimento dos estudantes. Eu acho que o material de ensino é ruim eu daria (nota) um. As atividades a gente treina, mas acho que poderia ser tipo outro tipo de forma de avaliar o que é atividade (...)

E eu sinto também que a sobrecarga tá cada vez maior tipo, cada vez mais a tendencia é piora e se a gente já está surtando no primeiro ano do ensino médio o terceiro ano vai ser pior porque, tipo, a carga está muito grande eu acho assim poderia dar uma reduzida”. [Uma estudante complementou - “Tipo deixa eu só entender, tu acabou de falar que deveria ter mais aula no colégio, mais simulado, mais preparação, só que tu não tá aguentando nem o que tem”]. – “Aula e simulado são atividades constantes, é diferente. O simulado é mais fácil (MEFISM Grupo focal 1º ano).

A reprodução do discurso sobre rendimento escolar, que muitas vezes nasce na própria família e é reiterado na escola está presente nas falas dos (as) estudantes que, mesmo estando exaustos (as) em relação a sobrecarga de conteúdo e a pressão pedagógica de ter que sempre estar “no topo” (de fato eles (as) falam muito que na escola precisa ter mais olimpíadas. O pódio é um símbolo de sucesso para os (as) estudantes) continuam reproduzindo a perspectiva de que “quanto mais melhor”, mais conteúdo, melhores notas, para sempre ser o (a) melhor.

Dos (as) seis estudantes que participaram do grupo focal, três são bolsistas. Relatam que num determinado momento, quando estudavam no período da tarde, sofreram bullying por pagarem somente 50 % da mensalidade na escola. Eram considerados (as) pelos (as) colegas como pobres,

Uma coisa que eu acho negativa é que, tipo assim, é uma escola que tipo o povo, eu vou comparar com a tarde não tem mais, mas eu estudava de tarde e pelo fato de ser da tarde a gente era visto como tipo o “pessoal pobre” pelo povo da manhã, tipo assim, faziam bullying” [Perguntei se ela era bolsista] sou metade bolsista” [Outra estudante respondeu que é metade também] então tipo eles faziam bullying com agente pelo fato da gente ser bolsista e pobre então o que eles falavam isso da gente e aí [Outra estudante complementou – É porque saiu no site de fofoca que só porque eles pagavam metade eles eram mais pobres do que nós] (IFISM Grupo focal 1º ano).

A relação com a família apareceu bastante no diálogo. Compram o discurso da família de que, na idade que estão, a única coisa que deveriam focar é estudar. Com isso se sentem

“mal-agradecidos” quando tiram notas baixas, independente do motivo, tendo em vista que o valor pago pela família é alto. Mesmo que não estejam bem, precisam realizar as atividades propostas pela escola. A saúde mental, segundo eles (as), não é cuidada pela instituição. Há uma psicóloga que os (as) acompanha, porém, sentem-se “julgados” muitas vezes nesse espaço de “escuta”.

Os (as) participantes tem dificuldade de compreensão sobre a perspectiva de participação na escola. Segundo eles (as), nunca ouviram falar sobre protagonismo juvenil,

Tipo o protagonista como? Para mim ou para todo mundo? Porque se for no coletivo a gente pensa numa coisa, mas se for particularmente a gente tem outra opinião (JF1SM Grupo focal 1º ano).

Eu sinto que dentro da escola não tem protagonista, porque tipo assim, nós não escutamos falar dessa palavra protagonista na escola, porque é tudo muito separado, em grupo, porque tipo não tem isso, a pessoa pode ser protagonista do grupo dela é muito difícil dizer assim da escola porque tipo tem muitos grupos. (TF1SM. Grupo focal 1º ano)

Até na perspectiva de contribuição coletiva se aborda a questão "do aluno destaque", "daquele que é o melhor". A impressão que dá é que para eles (as) ser um protagonista é sinônimo de ser "o (a) mais inteligente". Somente os "melhores" podem contribuir com o coletivo. Ser um líder, é ser o melhor.

Acho que todo mundo deveria se reunir nem que seja fora e fazer um aulão. Pega uma pessoa que sabe de alguma coisa ou o líder de sala, qualquer coisa, para ele mesmo ensinar os que não sabem. Ano passado tinha isso né, a gente pegava as carteiras (cadeiras e mesas das salas de aula) da nossa sala e a gente fazia um aulão. Eu acho que eles poderiam colocar uma sala para gente fazer (IF1SM Grupo focal 1º ano).

O grupo também apresenta uma construção do papel do (a) professor (a) quando se fala no acompanhamento para o seu desenvolvimento. Constroem o lugar do (a) professor (a) tendo como base o afeto e a compreensão deles (as) sobre a realidade dos (as) estudantes.

Eu acho que os alunos aí (no vídeo apresentado) estão procurando que os professores tenham mais diálogo com eles nas aulas tipo, fazer tipo dinâmica. Realmente os alunos aí parecem que estão procurando uma *relação mais direta* sabe, e eu também acho muito importante sabe, para o aluno mesmo para ele se desenvolver melhor até como pessoa na sociedade (MEF1SM E TF1SM. Grupo focal 1º ano).

Eu acho que também é porque a gente precisa desse sentimento que a gente está sendo ouvido também, que a gente tem essa capacidade de escolher o que a gente vai fazer, porque eu acho muito legal as vezes quando os professores pedem a nossa opinião pra dizer que muda alguma coisa pra eles eu acho que isso muda (IF1SM. Grupo focal 1º ano).

Compreendem que a dinâmica de “professor horista” pode dificultar o diálogo em sala de aula, mas enfatizam a importância desse espaço para a realização de uma escuta qualificada,

Eu consigo. Tipo assim, eu acho que a gente aqui é até escutado mas, tipo, eu sei que não deve ser fácil (se referindo ao professor), eu sei que eles não trabalham numa escola só, eu sei que lidar com a gente também é muito difícil, só que às vezes tipo, se o aluno for ignorante eu entendo, mas as vezes eles dão respostas desnecessárias também, as vezes a gente nem foi ignorante e a gente não tem culpa do dia deles ser ruim ou se alguma coisa esteja acontecendo eles não podem despejar na gente as frustrações dele a gente já falou tipo, por exemplo, quando é slide a gente não consegue aprender muito porque anotar ainda é melhor para gente e tipo, olha, a gente não está aprendendo com slide aí ele falou tipo, coloquei como slide porque era mais rápido ele não gastava tanto tempo escrevendo aí foi só esse papo também (MEF1SM. Grupo focal 1º ano).

Para o grupo a escuta ativa deveria partir de todas as instâncias da escola, desde a gestão até o (a) professor (a). Assim como os outros grupos focais, o lugar do (a) professor (a) é um espaço muito significativo na vida escolar dos (as) estudantes, sendo ponto primordial na qualidade das interações sociais que esses sujeitos irão construir fora dos muros da escola.

O grupo focal com o 2º ano do segmento do Ensino Médio, inscritos (as) por livre adesão, sendo realizado sorteio dos nomes pois o quantitativo excedia o número máximo de participação, aconteceu em uma sala de aula da escola durante trinta e seis minutos e quarenta e seis segundos. A escuta desse grupo específico aconteceu em um tempo mínimo pois a disponibilidade na liberação dos (as) estudantes foi dificultada, tendo em vista que estavam em uma aula finalizando uma atividade. Não tive espaço para utilizar outra aula.

Os (as) estudantes são matriculados (as) em tempo parcial (manhã), sendo quatro (04) participantes do sexo feminino e três (03) participantes do sexo masculino. Dentre ele (as), seis (06) tem 16 anos e um (01) tem 15 anos, sendo residentes nos bairros Cocó, Meireles, Aldeota, Dionísio Torres, Centro e Vicente Pinzon, com uma renda média familiar total do grupo entre dois e dez salários-mínimos (até R\$ 15 mil reais), sendo uma participante com uma renda média família de até um salário-mínimo (R\$ 1.412 reais).

Os (as) estudantes do segundo ano apresentam os mesmo anseios e angústias dos (as) estudantes do primeiro ano no que se refere às oportunidades que a escola não vem apresentando no quesito alternativas pedagógicas para melhoria do rendimento escolar deles (as). Questões relacionadas a possibilidades de olimpíadas e simulados para além do que já acontece foram apresentadas pelo grupo. Segundo os (as) estudantes, o colégio não tem “aprofundamento” para prepará-los (as) para o vestibular.

Apresentam como uma questão positiva o discurso da escola que os (as) “forma para a

vida”, tendo em vista que o colégio é uma instituição confessional católica e fundamenta sua prática no trabalho pedagógico e “em valores” mais humanizados. Quando perguntado sobre qual o papel do (a) estudante na escola, os (as) participantes afirmam que estudar é o caminho, mas que a escola oferece outras questões também que são trabalhadas ao longo da vivência escolar,

Tudo isso é muito importante porque muita coisa que a gente tem para a vida a gente está vendo aqui. Não só estudo, mas convivência, aprender a viver em convivência (IF2SM. Grupo focal 2º ano).

Tipo além de formar alunos eles formam pessoas (MF2SM. Grupo focal 2º ano).

Com isso, os (as) estudantes apresentam, como ponto atrelado a perspectiva de participação e compromisso social, a dimensão caritativa de trabalhos assistenciais promovidos pela escola, principalmente no que se refere a prática que atrela o trabalho ao componente curricular de projeto de vida.

Acho que o nosso colégio tem muita essa ideia de trabalho social, como a semana cultural. Praticamente um mês todo. Na verdade, são vários meses com várias etapas que você junta as salas para fazer essas etapas, tipo, doar comida, ir à missa, você elaborar em conjunto os trabalhos, une as pessoas, as ideias de trabalho em grupos diferentes que você não conhecem, tanto essas pessoas têm essa parte da união também tem a líder, educação socioemocional que serve também para a sociedade fora do colégio, principalmente a aula sobre isso ações fora do colégio (CM2SM. Grupo focal 2º ano).

Traduzem a escola como espaço disciplinar para que sejam cidadãos mais educados (as). O sucesso individual é enaltecido nas falas, utilizando de um espaço que avaliam que podia ser mais aproveitado que é a perspectiva do esporte na escola. Para eles (as) esse deveria ser um espaço de valorização do (a) estudante, principalmente no oferecimento de bolsas para melhorar a identidade da escola como uma instituição que aprova no vestibular pois fomenta o aprendizado através do esporte (porém, enfatizam muito esse pensamento através do oferecimento de bolsas de estudo).

Eu sinto que falta uma turma olímpica. Falta aulão, uma aula extra mais simulados porque parece que a gente faz só o básico e o básico dá certo, só que quando chegar um Enem e outros vestibulares vão ter pessoas que vão estar com estados bem mais qualificados do que a gente.” (PM2SM) “Eu acho o colégio com um básico muito bem-feito, só que o que já tem em outros colégios que se sobressaem é que além do básico tem a evolução tem algo a mais que falta aqui, o extra”. (MF2SM) “E querendo ou não tem alunos aqui que se destacam em determinadas matérias e era para ter uma atenção especial para aquilo, assim como, no esporte porque tem alunos que se destacam nisso porque tem outras escolas que tem um foco maior no esporte (MF2SM. Grupo focal 2º ano).

A fala positiva em relação ao esporte responde muito a perspectiva do sucesso individual. É trazido bastante por eles (as) essa dimensão da conquista e do sucesso atrelado a metas e resultados e, o ponto mais forte que simboliza essa fala são estruturas olímpicas, de "quem é o melhor leva a medalha", e o esporte enquanto estrutura individual de sucesso. Pontuam a importância da saúde mental e de que ela só de fato é saudável quando eles (as) estão bem em casa e na escola.

Entender também que muitas vezes a realidade dele (do estudante) em casa é diferente não é igual a de todo mundo, então, tipo, influencia muito no colégio. É importante muito sempre ter um reforço, como aqui tem as aulas de educação, a famosa socioemocional, e tem a parte da psicóloga também, então é bom ele sempre fazer pesquisas né entre as salas para saber como os alunos estão lidando tanto em casa como na escola porque tudo contribui, é um equilíbrio não adianta você não tá bem em casa porque você não vai conseguir ir bem na escola. É, uma coisa afeta a outra (IF2SM. Grupo focal 2º ano).

Para eles (as) o processo do cansaço faz parte do crescimento. Se identificam com a palavra protagonismo juvenil quando pensada somente na sua própria história e isso se reflete no foco que mostram ter ou não nos estudos. Para eles (as) se o (a) estudante não “é bom” na escola, se não tem foco, não pode ser uma liderança.

É no nosso colégio essa ideia de liderança é boa. A pessoa que quer ser protagonista e tá mostrando foco que está mostrando que quer ajudar nessas ações poxa, essa pessoa é determinada, ela pode ‘mandar’. Essa da nossa sala (liderança de turma) então é importante porque a gente confia nela. É muito fácil ver liderança numa pessoa que já tem formação que já tem maturidade. Na adolescência é mais difícil, por isso que esse tema é importante é legal ter debatido porque é difícil você ver um aluno ‘pô esse cara está falando com a coordenação, está querendo mudar, um cara focado e um cara que faz por onde’, e é difícil porque normalmente tem gente que vem para escola só para brincar mexer no celular (CM2SM E PM2SM. Grupo focal 2º ano).

Os (as) participantes relatam não se sentirem ouvidos (as) em suas demandas. Embora tenham afinidade com um (a) ou outro (a) professor (a), afirmam que uma boa relação com os (as) docentes contribui diretamente para a melhoria de seu rendimento escolar, especialmente quando estes (as) se mostram disponíveis para escutá-los (as) e acolher suas necessidades.

A escuta dos (as) estudantes por meio dos grupos focais revelou aspectos fundamentais sobre o modo como os (as) adolescentes e jovens compreendem seu papel na escola, os desafios enfrentados em sua vivência escolar e as contradições nas promessas institucionais de escuta, cuidado e protagonismo. Nas falas dos (as) estudantes das escolas públicas e privada, a escola aparece como um espaço ambíguo: ao mesmo tempo em que é esperada como lugar de

acolhimento, escuta e formação cidadã, é percebida como um ambiente excludente, marcado por silenciamentos, exigências desproporcionais e falta de apoio emocional.

Um ponto central nas falas é a valorização dos laços de amizade e das redes afetivas como dispositivos de cuidado e resistência no cotidiano escolar. A amizade aparece como estratégia de sobrevivência emocional e de afirmação da identidade, especialmente quando há negligência institucional. Embora os (as) estudantes reconheçam a importância da participação e do protagonismo, suas falas revelam um profundo desencontro entre o que a escola diz e o que de fato pratica. Há baixa mobilização para escuta ativa e raros espaços de fala. Isso gera descrença, apatia e, por vezes, a internalização da ideia de que o protagonismo é um privilégio dos “melhores”, os que se destacam.

Em todos os grupos, inclusive na escola privada, o discurso do mérito individual se faz presente, especialmente quando associado ao sucesso escolar e à entrada na universidade. Contudo, a análise crítica sobre as condições desiguais que atravessam esse processo é mais presente entre estudantes das escolas públicas.

Na escola privada, por outro lado, o mérito é reforçado pela família e pela própria escola, como parte da constituição de um “capital cultural” mais robusto. Mesmo diante de esgotamento e sofrimento psíquico, os (as) estudantes naturalizam a pressão e mantêm a lógica de que “quanto mais, melhor”.

A figura do (a) professor (a) ocupa lugar central na experiência escolar. Quando há abertura ao diálogo, os (as) docentes são reconhecidos (as) como fontes de inspiração e apoio. Contudo, há também denúncias recorrentes de desrespeito, humilhação e comparações abusivas entre turmas ou estudantes. Essa oscilação evidencia o quanto o (a) professor (a) pode ser tanto um agente de emancipação quanto de opressão, dependendo de sua postura ética, pedagógica e afetiva.

Muitos (as) estudantes demonstram compreensão de que a participação estudantil depende também da forma como se colocam nos espaços escolares. Contudo, essa agência é frequentemente desestimulada por sanções, como perda de “nota de perfil”, o que reforça o silenciamento.

Os grupos focais evidenciam um mosaico de vivências e percepções que, embora marcadas por contextos socioeconômicos distintos, compartilham tensões em torno da escuta, da participação e da saúde mental. A escola, como instituição, precisa repensar suas práticas de

escuta, superar a lógica meritocrática e investir na construção de vínculos pedagógicos que respeitem as múltiplas formas de ser jovem no espaço escolar.

Partindo desse cenário apresento os Eixos Temáticos construídos com base nas falas dos (as) estudantes nos grupos focais, definidos a partir das palavras e códigos mais citados por eles (as) durante o processo metodológico de escuta ativa.

A sistematização desses eixos foi fundamentada na análise de conteúdo de Laurence Bardin, uma técnica de análise de dados qualitativos que permite organizar e interpretar informações a partir de etapas metodológicas bem definidas. As categorias de análise emergem, conforme Bardin (1977), por meio de uma “operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (BARDIN, 1977, p. 117).

Nesta pesquisa, destacam-se os seguintes eixos:

Eixo Temático	Principais Aspectos	Análise
Estrutura Escolar	Infraestrutura; rotina puxada; laboratórios sucateados; espaço saudável; escuta; falta de incentivo à cultura e esporte; calendário extenso; qualidade docente; comunicação gestão-professores; bolsas de incentivo; mudança.	Os (as) estudantes identificam limites na estrutura física e na gestão escolar. Embora a escola seja vista como um espaço saudável, a falta de incentivo à cultura e ao esporte, bem como os problemas de infraestrutura e rotina exaustiva, impactam diretamente o sentimento de pertença e motivação.
Acolhida Escolar	Socialização; amizade; religião; diálogo com a gestão; diversão; empatia; apoio escolar; sensibilidade; diversidade; rede de escuta; novas oportunidades.	As relações interpessoais são centrais para o bem-estar escolar. A empatia, a escuta e a valorização da diversidade aparecem como elementos fundamentais para um ambiente acolhedor.
Função Social do Professor	Falta de diálogo; ausência de atenção; socialização; cidadania ativa; aulas dinamizadas; motivação; relação com professores;	A atuação docente é vista como decisiva, indo além do conteúdo. Há demanda por escuta, acolhimento e

	suporte emocional; opinião dos estudantes.	motivação, indicando o desejo de um vínculo mais humanizado.
Função Social da Escola	Ensino não é suficiente; convivência; realidade social; diversão; violência e intolerância; empatia; cuidado; condução pela escola; ambiente competitivo; trocas de saberes.	A escola é reconhecida como espaço de formação cidadã. Os (as) estudantes apontam a importância de abordar temas sociais e promover empatia, cuidado e convivência.
Discurso Meritocrático	Luta pessoal; ser o melhor; rendimento e sucesso; projeto de vida; pressão familiar; esforço individual.	O mérito individual aparece como narrativa dominante, mas é acompanhado por frustrações diante das desigualdades. Há forte pressão familiar e pessoal pelo sucesso.
Relações de Amizade	Empatia com colegas e professores; cuidado mútuo; responsabilidade; impacto da competitividade nas amizades.	As amizades cumprem papel protetivo e são marcadas por cuidado e empatia. A competitividade, no entanto, pode fragilizar essas relações.
Disciplinamento	Educar para o comportamento; 'estudante exemplo'; recompensa por comportamento.	A lógica disciplinar ainda se baseia na recompensa e em modelos de comportamento ideal. Isso pode reduzir a autonomia e o protagonismo dos (as) estudantes.
Família	Pressão para ingressar em EEP; corresponsabilidade da família no desenvolvimento.	A família aparece tanto como apoio quanto como fonte de pressão. A expectativa de desempenho em algumas escolas impacta a saúde emocional.
Saúde Mental	Fase de descobertas; sofrimento; solidão; apoio psicológico; espiritualidade;	A ausência de políticas claras de cuidado com a saúde mental é evidenciada. A sobrecarga e a solidão são sentimentos frequentes.

	cansaço; metas em detrimento da saúde mental.	
Violência Escolar	Humilhações; bullying; sobrecarga; julgamentos; negligência da escola; desinteresse.	Violências simbólicas e institucionais são relatadas, especialmente no que diz respeito ao bullying e à postura de alguns professores (as).
Participação	Construção conjunta de regras; liberdade de opinar; escuta ativa; influência entre pares; ausência de espaços de escuta.	A escuta é uma demanda recorrente. Os (as) estudantes sentem falta de espaços reais de participação na construção da vida escolar.
Protagonismo Juvenil	Protagonismo e escuta; valores; protestos vistos negativamente; ação social; escuta das lideranças; eleição por amizade.	Há desejo por reconhecimento do protagonismo juvenil, tanto individual quanto coletivo. No entanto, faltam ações concretas de incentivo.

Os eixos subsidiarão as próximas análises que incluem falas dos (as) estudantes nos grupos focais que foram pensados, assim como, uma sistematização de dados sobre os 469 questionários respondidos por adolescentes inseridos nos segmentos educacionais do 1º e 2º ano do Ensino Médio. Juntamente com a análise, apresentarei referências bibliográficas de autores que dialogam sobre as categorias de análises descritas no quadro acima.

4. ENTRE ESTUDANTES ADOLESCENTES E SUAS PERSPECTIVAS SOBRE A ESCOLA

4.1. Processo de construção de conhecimento e formação integral dos (as) estudantes

Acredito que a formação integral dos (as) adolescentes não se limita às estruturas morais e materiais que os cercam. Ela se constrói também a partir das relações sociais que eles (as) estabelecem com os principais sujeitos que acompanham sua trajetória: a família e a escola. Essas relações são, muitas vezes, decisivas para que possam se desenvolver de forma mais autônoma.

Ao longo da minha pesquisa, encontrei respaldo nas reflexões de Bell Hooks em sua obra inspirada na pedagogia freiriana *Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade* (2017). A autora apresenta a educação como um espaço capaz de impulsionar os (as) estudantes para o que ela chama de autorrealização. Segundo Hooks, esse movimento exige práticas pedagógicas críticas e holísticas, orientadas por um pensamento progressista que promova não apenas a aprendizagem, mas o bem-estar coletivo de todos (as) os (as) envolvidos (as).

Esse conceito de bem-estar se distancia das ideias defendidas pelas correntes tradicionais de educação, centradas em uma formação homogênea, pautada na chamada “educação bancária”, que reproduz sistemas opressores e pouco dialógicos. A perspectiva defendida por Hooks nasce da construção de relações sociais que favoreçam interações significativas, capazes de fortalecer a dinâmica coletiva da produção do conhecimento.

Partindo desse pressuposto, tenho refletido sobre a educação no Brasil como um espaço simultaneamente marcado por disputas simbólicas e por possibilidades de emancipação. Quando orientada por práticas pedagógicas críticas, a escola pode se constituir como um território de escuta, encontro e transformação, promovendo a autonomia dos sujeitos e sua capacidade de intervir na realidade social. Nesse processo, cada estudante carrega consigo um repertório simbólico singular, que pode ser mobilizado para romper com estruturas opressoras e construir novas formas de existência coletiva.

Nos grupos focais que realizei com estudantes de três escolas participantes da pesquisa, percebi como eles (as) relacionavam suas experiências escolares às dinâmicas familiares e às interações com os (as) professores (as). Em várias falas, ficou evidente o peso da relação com a família, seja no incentivo, seja na cobrança. Uma das falas que mais me chamou atenção foi:

Tipo realmente isso é nossa responsabilidade, a única obrigação, mas, eu não compreendo porque eles já passaram pela nossa idade e, sabe como é, a gente só quer, tipo assim, eu penso muito nisso eu tenho direito de falar eu posso estar no meu pior momento mas eu sempre vou focar no que está ali porque tipo, no que está em casa, deixa em casa, foca na escola porque querendo ou não os nossos pais pagam muito caro e quem faz recuperação tipo, eu acho tipo é muito injusto com eles (os pais) porque eles tão trabalhando e a gente não tá fazendo nada parece que o esforço é em vão eu penso nisso” (MEF1SM).

Essa fala expressa não apenas o reconhecimento do sacrifício financeiro da família, mas também uma sensação de dívida moral e emocional, típica de uma pedagogia meritocrática que associa investimento material à exigência de desempenho. Essa cobrança, explícita ou implícita, pode gerar sofrimento e angústia quando as expectativas não são plenamente alcançadas.

Outro depoimento que me marcou foi o de um estudante que fez uma reflexão sobre a escolaridade da mãe:

Parando para pensar a maioria ou, se não a maior parte dos alunos dessa escola, com certeza tipo, a mãe, o pai, o que com todo respeito, são analfabetos. Aí eu vou dizer agora, eu vou abrir: minha mãe ela não estudou, fez o primeiro se eu não me engano, até o quinto ano eu acho, não lembro. Por aí, alguma coisa assim que ela me falou. Aí ela não teve oportunidade que eu tive, tipo, não sei se ela teve, vai saber, mas, tipo assim, eu estou tendo, eu estou tentando aproveitar o máximo (JVM2AI)

Nessa fala, percebi uma consciência aguda sobre as desigualdades intergeracionais. Ele demonstra gratidão pela oportunidade que tem hoje, mas, ao mesmo tempo, deixa transparecer o peso dessa responsabilidade. Também ouvi relatos sobre a pressão para seguir determinadas escolhas escolares, muitas vezes guiadas por expectativas familiares e não pelos desejos dos (as) adolescentes: “as vezes as pessoas entram aqui não é nem por querer é só por pressão dos pais” (CHF1OG).

A fala remete a um padrão de escolarização instrumentalizado, onde o projeto educativo não necessariamente considera a escuta ou os desejos dos (as) estudantes, mas é guiado por decisões familiares baseadas em expectativas de futuro profissional. Observei esse aspecto também em um diálogo informal na Escola Águas de Iracema, quando uma adolescente, visivelmente triste e isolada durante um evento escolar, relatou que só permanecia na escola por insistência da mãe, única responsável por ela desde que foi abandonada pelo pai aos seis meses de idade. Apesar da insistência materna, a jovem não havia conseguido estabelecer vínculos afetivos na instituição, afirmando que seus amigos estavam em outra escola e que não se sentia pertencente ao ambiente em que se encontrava.

A partir dessas e de outras narrativas, percebi que o acompanhamento familiar assume diferentes sentidos e impactos, dependendo do contexto social e da trajetória de cada estudante. Em alguns casos, a cobrança é associada ao esforço financeiro; em outros, há um conflito entre desejo e obrigação, entre pertencimento e deslocamento. Esse cenário dialoga com as análises de Bernard Lahire (1997), que nos lembra que as crianças e jovens constroem seus esquemas de comportamento a partir das relações de interdependência estabelecidas com os adultos, especialmente os familiares. No entanto, esse processo não é mecânico; trata-se de uma elaboração relacional, permeada por limites, possibilidades e expectativas.

Para Lahire, trata-se de uma elaboração relacional: as ações das crianças “se apoiam” nas ações dos adultos, que, mesmo sem intenção explícita, moldam os limites e possibilidades de comportamento e de representação dos (as) jovens. Como afirma: “suas ações são reações que ‘se apoiam’ relacionalmente nas ações dos adultos que, sem sabê-lo, desenham, traçam espaços de comportamentos e de representações possíveis para ela” (p. 17).

Dessa forma, é possível considerar que as distintas formas de participação e presença das famílias nos processos escolares estão diretamente relacionadas à disposição de aquisição e mobilização dos capitais social e cultural, conforme definidos por Bourdieu, e operacionalizados nas relações de interdependência descritas por Lahire. Isso implica reconhecer que fatores como o grau de escolaridade dos (as) responsáveis, as condições socioeconômicas e os repertórios simbólicos disponíveis influenciam profundamente o modo como se constituem os compromissos familiares com a educação formal dos (as) estudantes.

Nesse sentido, Zago (2012), ao analisar as práticas e expectativas escolares das famílias, observa que, mesmo quando os pais atribuem valor à escolarização como caminho para um futuro melhor, essa crença é tensionada pelos limites impostos pelas condições materiais concretas. A autora destaca que o reconhecimento do valor da escola não é suficiente para garantir o engajamento cotidiano nos processos escolares, especialmente quando a precariedade da vida impõe outras urgências: o tempo, a energia e os recursos disponíveis são disputados entre a sobrevivência imediata e o investimento no futuro educacional dos (as) filhos (as). Assim, o apoio à escolarização assume formas diversas, nem sempre visíveis ou compreendidas pelas instituições escolares, o que pode resultar em julgamentos moralizantes sobre a “participação” ou “ausência” das famílias no percurso formativo dos (as) estudantes.

Quando os pais procuram transmitir sua crença num futuro melhor por meio da escolarização, têm igualmente presente que as condições materialmente limitadas, sem perspectiva concretas de mudança, limitam projetos futuros (DAYRELL, NOGUEIRA, RESENDE, VIEIRA, 2012, p. 140).

Essa constatação evidencia que o contexto socioeconômico não pode ser compreendido apenas como pano de fundo das trajetórias escolares, mas sim como um agente ativo na conformação das expectativas educacionais e na construção dos percursos escolares dos (as) estudantes. Tais condições impactam diretamente sua inserção, permanência e desempenho no espaço escolar, produzindo desigualdades de oportunidades e formas distintas de relação com o saber escolar.

Em sua pesquisa sobre *“A relação escola-família nos meios populares”*, Zago (2012) destaca também que, embora fatores como a baixa renda familiar, a instabilidade no mercado de trabalho e o baixo nível de escolaridade dos (as) responsáveis estejam frequentemente associados às dificuldades escolares, eles não são, por si só, determinantes das situações de fracasso ou sucesso escolar.

Essa reflexão é fundamental para deslocar o foco de análises simplistas que atribuem o fracasso escolar exclusivamente à “ausência de apoio familiar”, ou aos diferentes perfis de famílias (monoparental, nuclear, estendida, dentre outras). Ao contrário, revela-se necessário compreender as estratégias cotidianas dessas famílias diante das adversidades, reconhecendo que, mesmo em contextos de vulnerabilidade, há práticas de valorização da escola e investimentos simbólicos e afetivos nos trajetos educacionais de seus filhos (as), ainda que esses investimentos não coincidam com os repertórios valorizados pela instituição escolar.

Na perspectiva do acompanhamento, observei, a partir da pesquisa realizada nas três escolas, que 84,6% dos (as) estudantes moram com as mães, seja em uma estrutura de família nuclear, seja em uma estrutura monoparental. Entre essas mães, 54,6% acompanham as atividades escolares dos (as) filhos (as), o que equivale a 256 estudantes. Esse dado revela que a presença materna exerce forte influência tanto no desempenho escolar quanto no incentivo aos processos de socialização, refletindo experiências cotidianas significativas. Vale destacar que a segunda opção mais indicada para a pergunta sobre quem acompanha as atividades escolares em casa foi “Ninguém”.

Concomitante às questões intrafamiliares, ou até mesmo como resposta à ausência de um ambiente acolhedor e dialogal, percebi que, na escola, há uma construção de relações baseadas na empatia e no afeto, fundamentais para que os (as) estudantes se sintam pertencentes a esse espaço enquanto sujeitos ativos e identitários.

Conforme já mencionei, em inúmeros momentos das discussões nos grupos focais, quando lançávamos perguntas aos (às) estudantes, surgiam referências ao (à) professor (a) como corresponsável pelo processo de desenvolvimento escolar, seja na perspectiva conteudista, seja na perspectiva da empatia e da aproximação para além do conteúdo escolar.

O que eu não gosto na escola, acho que é só a estrutura e a falta de interação dos professores com os alunos. É muita, muita teoria e a prática na conversa no diálogo a dinâmica não tem. (RM1OG)

Uma coisa que eu acho muito bom no Santa Maria são os professores sabe, porque tem professores que tipo, eles dão aula bem só que tem uns que você pega uma conexão sabe uma coisa tipo família. Mas é uma coisa que você está no colégio, você vê uma pessoa o ano todo então cria um laço e aí tem os professores que eles se esforçam além de dar aula tentam ajudar. (IF1SM)

O aluno não é só um morador de um lugar e isso baseia muito a característica dos professores, de alguns, que para eles o dia a dia deles é só dar aula, mas, acho que para mim é um dia a mais, é mais um dia de aprendizagem, de amizade com seus alunos, não é só dá aula mas é também ensinar, na forma que a pessoa entende. Uma das coisas que acontece muitas vezes é o professor passar a aula, assim, sem perguntar a opinião dos alunos, do que eles querem e do que eles não querem, e, algo que também acontece muitas vezes é que eles passam algo que você não sabe muito expressar aquilo que ele passou. Então acho que através da amizade, através de uma boa comunicação com seus alunos eu acho que isso renderia muito a aprendizagem dos alunos eu acho que é isso (HM2AI)

Identificando o lugar em que os (as) estudantes colocam o (a) professor (a) a partir das falas, em seus diálogos sobre o currículo enquanto território de disputa, Arroyo (2013) resgata os desafios da atuação docente em sala de aula quando estes não dispõem dos recursos para uma efetiva educação que complemente as bagagens trazidas também pelos (as) educandos (as) no seu processo de aprender a aprender e vivenciar as trocas simbólicas construídas nas relações, cujas bases são erguidas nas histórias de vidas desses sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Percursos humanos, por vezes inumanos, que se entrelaçam com os percursos escolares e que desestabilizam e precarizam o trabalho nas salas de aula, no ensinar-aprender os conhecimentos dos currículos. Trajetórias humanas de tempos de alunos e mestres que se entrelaçam ora tornando a docência um mal-estar, ora instigando-a para reinventar-se, alargar-se para dar conta de que ao menos nos tempos de escolas vivam e vivamos experiências mais dignas e mais humanas. (ARROYO, 2013P. 10)

Os (as) estudantes acessam a pessoa do (a) professor (a) com perspectivas muito além da simples ação do exercício prático da sala de aula. O acesso que eles (as) buscam, e que é notório nas falas, é um espaço de relação que os (as) aproximem do lugar de afeto e de escuta para o entendimento de mundo que eles (as) necessitam aprender e apreender em sala de aula. Nas falas dos grupos focais a relação de “amor e ódio” inseridas nas afirmações de que não são

compreendidos ou escutados afirma que o lugar que o (a) estudante dá ao professor (a) hoje está situado no âmbito de coparticipação no processo de crescimento e desenvolvimento integral dele (a).

Não veem mais o (a) docente em um lugar de “entidade” que detém de todo conhecimento, mas de alguém que, além de ter um papel primordial no seu desenvolvimento pedagógico, necessita que sua ação de escuta possa ser mais um espaço de aprendizado atrelado a bagagem simbólica construída no território onde este (a) estudante atua e na sua família, entendendo que nem sempre, ou quase nunca, esse lugar e essa instituição o (a) ajudam a ser quem eles (as) gostariam de ser.

É simbólico identificar na forma que os (as) adolescentes se comunicam o quanto constroem, no seu processo de desenvolvimento, um lugar de segurança atrelado a família, mas, também, ao professor (a). Com isso há uma confluência de papéis e responsabilidades no acompanhamento dos (as) estudantes que ora sim, ora não, conseguem dar respostas aos anseios e desafios que a experiência escolar apresenta. Lahire, ao falar de fracasso escolar, sinaliza a posição de cada sujeito nesse universo de acompanhar e de ser acompanhado, dialogando sobre como esse fracasso, quando acontece, nasce da perspectiva do que ele chama de solidão escolar.

De certo modo, podemos dizer que os casos de "fracassos" escolares são casos de solidão dos alunos no universo escolar: muito pouco daquilo que interiorizaram através da estrutura de coexistência familiar lhes possibilita enfrentar as regras do jogo escolar (os tipos de orientação cognitiva, os tipos de práticas de linguagem, os tipos de comportamentos ... próprios à escola), as formas escolares de relações sociais. Realmente, eles não possuem as disposições, os procedimentos cognitivos e comportamentais que lhes possibilitem responder adequadamente às exigências e injunções escolares, e estão, portanto, sozinhos e como que alheios diante das exigências escolares. Quando voltam para casa, trazem um problema (escolar) que a constelação de pessoas que os cerca não pode ajudá-los a resolver: carregam, sozinhos, problemas insolúveis. (LAHIRE, 1997. P. 19)

Esse fracasso desponta quando, segundo Lahire, as redes de interdependência família e escola, discordam nos termos de relações sociais, não conseguindo confluir nas bases sólidas do papel de cada lugar e nos processos de concordância e discordância nos diálogos com os (as) adolescentes. Estes (as) ficam à espera, sempre, de serem vistos na sua individualidade, na sua forma de ver o mundo, na sua bagagem de alegrias ou de tristezas carrega todos os dias, trazidas de casa e levada da escola.

Pensando exclusivamente agora no lugar que é oferecido ao professor (a) na experiência de significância dada pelos (as) adolescentes na escola, Paulo Freire, em sua obra a Pedagogia da Autonomia, lembra com afeto de um gesto do seu professor que o fez

compreender seu lugar na sala de aula e nas relações construídas naquele espaço de trocas e aprendizagem,

Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à do educando por si mesmo. Nunca me esqueço, na história já longa de minha memória, de um desses gestos de professor que tive na adolescência remota. Gesto cuja significação mais profunda talvez tenha passado despercebida por ele, o professor, e que teve importante influência sobre mim. Estava sendo, ermo, um adolescente inseguro, vendo-me como um corpo anguloso e feio, percebendo-me menos capaz do que os outros, fortemente incerto de minhas possibilidades. Era muito mais mal-humorado que apaziguado com a vida. Facilmente me eriçava. Qualquer consideração feita por um colega rico da classe já me parecia o chamamento à atenção de minhas fragilidades, de minha insegurança. O professor trouxera de casa os nossos trabalhos escolares e, chamando-nos um a um, devolvia-os com o seu ajuizamento. Em certo momento me chama e, olhando ou re-olhando o meu texto, sem dizer palavra, balança a cabeça numa demonstração de respeito e de consideração. O gesto do professor valeu mais do que a própria nota dez que atribuiu à minha redação. O gesto do professor me trazia uma confiança ainda obviamente desconfiada de que era possível trabalhar e produzir. De que era possível confiar em mim mas que seria tão errado confiar além dos limites quanto errado estava sendo não confiar. A melhor prova da importância daquele gesto é que dele falo agora como se tivesse sido testemunhado hoje. (FREIRE, 1996. P. 23)

Partindo dessa experiência é possível imaginar quantos gestos realizados foram percebidos por alguns e negligenciados por outros nesse processo de pertença que a escola e sua comunidade possuem na vida de cada estudante. Infelizmente o caráter de socialização de construções de relações na escola vem se perdendo dado ao tempo cronometrado para a execução do conteúdo e currículo atrelado a resultados e metas. Acabam sendo experiências informais ligadas ao ensino do conteúdo, ou seja, transferência de saber.

No processo de pesquisa, perguntei aos estudantes quais disciplinas eles (as) mais gostavam na escola. Segundo os dados obtidos, Educação Física aparece em primeiro lugar, com 16% das respostas, seguida de Matemática (15%), Biologia (13%) e Português (10%). Diante dessa pequena diferença percentual entre os dois primeiros lugares (apenas 1% separando Educação Física da Matemática) é legítimo se perguntar: o que explica essa preferência? Seria o (a) professor (a)? O conteúdo? A metodologia? O espaço onde a aula ocorre?

Todas essas variáveis merecem ser consideradas. No entanto, arrisco apontar, com base nas escutas realizadas durante a pesquisa, um aspecto que considero central: a Educação Física propicia uma intensa interação entre os pares, entre o sujeito e seu corpo, entre o sujeito e o coletivo. Nessa disciplina, o (a) estudante é convocado (a) ao protagonismo de forma mais imediata: para se mover, para se expor, para socializar, para experimentar o corpo em sua

potência e em seus limites. É um espaço onde o conhecimento é gerado a partir do movimento e da troca, e onde as emoções circulam com liberdade: o riso, a competitividade, o medo, o entusiasmo, a superação.

A Educação Física oferece, portanto, uma oportunidade única: trabalhar a bagagem simbólica que cada um (a) carrega e, ao mesmo tempo, experimentar um breve alívio de carregá-la sozinho (a), muitas vezes sem suporte institucional ou emocional. Nesse espaço, o (a) estudante pode se expressar com mais liberdade e construir laços que muitas vezes não se formam dentro da rigidez da sala de aula tradicional.

Essa leitura talvez possa ser vista como romantizada (e reconheço esse risco). Mas é justamente pela força expressiva da escolha dos (as) estudantes que julguei necessário atribuir a devida centralidade a esse dado. Quantas vezes o espaço das aulas de Educação Física ou de atividades fora da sala de aula é desvalorizado como mera “brincadeira” ou “intervalo” pedagógico? E, no entanto, quantas vezes são esses mesmos espaços, marcados pela arte, pelo corpo e pelo jogo, que aparecem como os mais significativos para os (as) estudantes em seus relatos?

Dar destaque a esses lugares, portanto, não é um gesto de romantização, mas de reconhecimento. São espaços legítimos de aprendizagem, de elaboração simbólica e de acolhimento subjetivo. E, talvez, sejam justamente esses espaços que mais nos falem sobre o que é, afinal, educar.

Ao perguntar sobre qual o papel do (a) estudante na escola uma das primeiras respostas de um aluno da Escola Santa Maria foi,

Eu acho que é estudar e evoluir entendeu, socialmente, intelectualmente. Eu penso na maturidade também, não penso só no estudo para ver a questão da faculdade, das universidades, do conhecimento. Tudo isso é muito importante porque muita coisa que a gente tem para a vida a gente está vendo aqui não só estudo, mas convivência, aprender a viver em convivência. (CM2SM)

É visível o lugar que os (as) estudantes dão as relações familiares e com os (as) professores no seu processo de desenvolvimento e formação escolar. A pergunta que fica é: qual é o lugar do (a) adolescente na escola? Como ele se ver conectado ao seu processo escolar? Ele se sente fundamental ou necessário nesse espaço educacional? Essas perguntas são essenciais para orientar as próximas páginas que abordarão, através dos dados colhidos na

aplicação dos questionários, o que fundamenta o papel social da escola no desenvolvimento desses sujeitos e como esse papel os (as) prepara para a vida fora muros das escolas.

4.2. Educação e sociabilidade: o papel social da escola em vista de uma cidadania ativa dos (as) estudantes

A escola em seu papel social nasceu como instituição que necessita gerar significado e significação na vida dos sujeitos que nela atuam. Os dois termos parecem ser iguais mais sua intencionalidade propõem olhares diferentes sobre os lugares, objetos e pessoas com quem nos comunicamos. Para alguma coisa ou algo possuir significado para alguém é necessário reconhecimento, conhecer para reconhecer-se. Já a significação se traduz como a compreensão desse reconhecimento. Esse ponto de partida de pensar o lugar que a escola exerce tendo em vista seu significado e a sua significação nos ajuda a compreender como estudantes, professores (as), famílias e comunidade escolar lidam com esse lugar quando pensam suas relações.

Segundo Gonçalves, Lima Filho e Santos (2024) ao se pensar o discurso individualista e meritocrático que a escola apresenta hoje em muitas práticas e conteúdos abordados, ditos e construídos como necessário para o “sucesso” dos (as) estudantes, trazer a pauta da escola como estrutura que promove interação social e que essas interações produzem significados, expectativas, percepções e processos de reflexibilidades se traduz como um movimento urgente para a compreensão do lugar em que esses (as) estudantes se veem enquanto sujeitos de significações, ou seja, sujeitos compreendidos e de compreensão.

Em muitos aspectos da pesquisa, na escuta dos (as) adolescentes nos grupos focais, apareceram várias situações e falas que simbolizam bastante o que a escola representa para eles (as). Os (as) estudantes abordaram questões referentes ao lugar que recebe eles (as) todos os dias enquanto estrutura precária, lugares que não incentivam a cultura e o esporte, calendários extensos, materiais didáticos, falta de comunicação, escola como espaço saudável, dentre outras situações.

O que eu acho da escola é que é um lugar muito participativo, muito dinâmico, onde todo mundo tenta se reunir, se aproximar de todo mundo, porque querendo ou não passar aqui 3 anos nós temos que manter a união, e o lugar, tipo assim, que eu não to gostando, que eu não estou me adaptando ainda é a rotina muito puxada em comparação a minha antiga escola, é o mesmo que a Yasmin disse, às vezes faltava professor e, mas era muito bom também lá não tenho o que reclamar (CDM1OG)

Eu acho que o (colégio) poderia aproveitar o rendimento dos estudantes. Eu acho que o material de ensino é ruim. (MEF1SM)

E o que eu menos gosto, é como ele disse, é a falta de comunicação na escola, dos professores com a gestão também. Na minha antiga escola era muito participativo os professores, perguntavam se você estava bem, também era integral, e era uma rotina muito puxada que era o meu primeiro lá naquela escola, aí os professores tinham atenção maior e aqui como Caio disse, eu tinha uma expectativa muito grande porque era meu sonho entrar aqui nessa escola e quando eu entrei eu me decepcionei bastante, mas é, com o passar do tempo vou acostumando vai suprimindo as expectativas. (CHF10G)

As pautas trazidas pelos (as) estudantes sinalizam o lugar de representação onde eles (as) colocam a escola, assim como, a maneira como constroem esse espaço na sua dinâmica de desenvolvimento e de pertença, conforme gráfico a seguir,

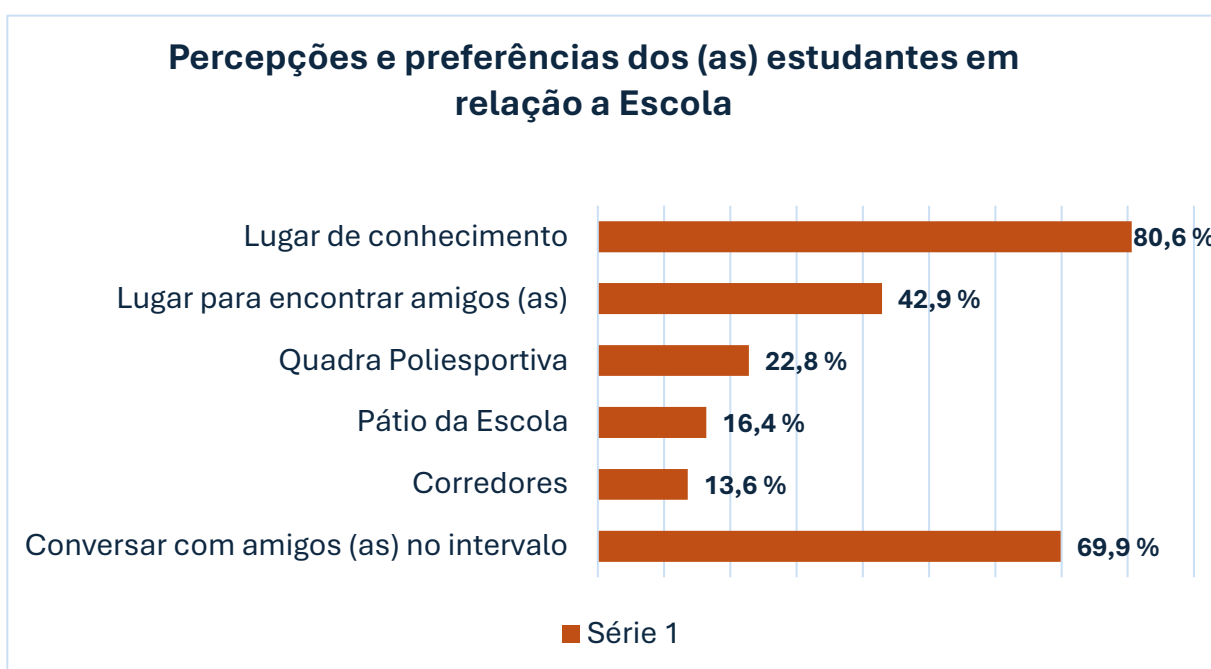


Gráfico 1: Percepções e preferências dos (as) estudantes em relação a Escola (2024)

Fonte: Dados dos Questionários aplicados com os (as) estudantes (469 respondentes)

Ao escutá-los (as) por meio da aplicação dos questionários, percebi que, quando perguntei o que a escola representa para eles (as), 80,6% responderam que a escola é um lugar de conhecimento. No entanto, 42,9% afirmaram que a escola é um espaço para encontrar os (as) amigos (as). Quando analisei o dado sobre os locais da escola onde mais gostam de estar, observei que, em média, 22,8% preferem a quadra poliesportiva, 16,4% o pátio e 13,6% os corredores.

Sobre esses espaços, os (as) estudantes justificaram suas respostas sobre o motivo da escolha afirmando que são lugares que são “mais confortáveis”, “porque conversam com os

colegas”, “por ser um espaço de entretenimento”, “tem meus amigos”, “porque é legal ficar todo mundo brincando e se divertindo um pouco”, “porque gosto muito de praticar esportes”, “me sinto livre”, dentre outras afirmações.

Ao cruzar com os dados sobre o que a escola representa para eles (as) os números se aproximam das respostas que consideram a escola um lugar para encontrar amigos (as) quando 69,9% responderam que o que mais gostam de fazer na hora do intervalo é conversar com os (as) amigos (as), o que me faz analisar que todo contexto estrutural (físico e pedagógico) da escola fomenta relações de sociabilidade e amizade que compõe o currículo e, que de maneira direta, atinge a formação integral desses sujeitos e a sua percepção do lugar que ocupa no mundo e nas suas relações.

A escola tem esse papel de orientar para identificar esse lugar e, consequentemente, como se colocar diante dele. Os grupos de amizade e de organização na escola contribuem na construção da identidade desses sujeitos, fomentam interações, despertam lideranças, criam espaços de apoio conforme mostram as respostas dos (as) estudantes no gráfico a seguir:

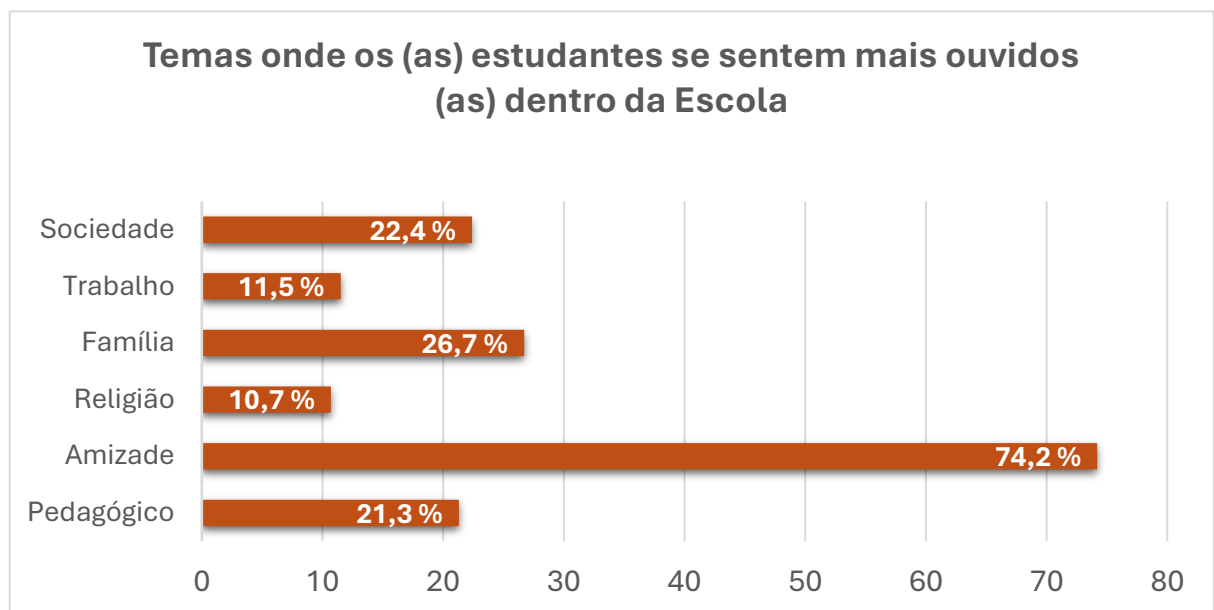


Gráfico 2: Temas onde os (as) estudantes se sentem mais ouvidos (as) dentro da Escola (2024)

Fonte: Dados dos Questionários aplicados com os (as) estudantes (469 respondentes)

Uma hipótese para que 74,2 % dos (as) estudantes tenham respondido que se sentem mais ouvidos na temática da amizade no ambiente escolar é que a compreensão da pergunta por eles (as) tenha se pautado na perspectiva de que se sentem mais ouvidos (as) pelos (as) amigos

(as) no espaço da escola, sendo assim uma resposta à questão do lugar de socialização e acolhida que a perspectiva das relações de amizades possuem na dinâmica escolar.

Isso deve ser levado em consideração quando pensamos o papel social da escola enquanto instituição socializadora e construtora de relações sociais que possibilitam a formação identitária dos (as) adolescentes. A ideia da amizade construída na escola está muito relacionada ao suporte emocional que essa construção de relações pode proporcionar nos desafios encontrados nesse lugar de disputa, de poder e de meritocracia. Segundo Bell Hooks (2021) se não experimentamos o amor em nossas famílias estendidas de origem (o primeiro âmbito de comunidade que nos é oferecido), o outro âmbito onde as crianças, em particular, têm oportunidade de construir uma comunidade e conhecer o amor é no da amizade.

Uma vez que escolhemos nossos amigos, muitos de nós, da infância à vida adulta, temos nos voltado para eles em busca de carinho, respeito, conhecimento e do empenho geral para promover o nosso crescimento que não encontramos na família. Amizades amorosas nos dão espaço para experimentarmos a alegria da comunidade num relacionamento em que aprendemos a processar todos os nossos problemas, a lidar com diferenças e conflitos enquanto nos mantemos vinculados (HOOKS, 2021. P. 165-166)

Considerar os dados relacionados aos processos de amizade construídos na escola desencadeia outras reflexões que estão atreladas as condições de vulnerabilidade e abandono parental que possa existir entre os (as) estudantes. Não que essa etapa da adolescência não seja uma fase significativa para essa construção de relações, porém, em muitos aspectos dos diálogos com os (as) estudantes as relações de amizades foram postas enquanto mecanismo de cuidado e ajuda para os processos vivenciados nas escolas,

Na minha opinião eu acho que para ter um empoderamento, na sua autoestima, geralmente na minha parte da vida sempre foi uma amiga, uma mão amiga, um ombro amigo que sempre vai ajudar quando aparece alguém, assim a gente consegue se sentir bem ajudado. Pode não parecer, mas quando a gente está no fundo do poço a gente só quer uma ajuda então quando aparece, tipo, colega, assim que vira seu amigo que lhe entende que lhe ajuda nessa questão eu acho que seria uma ajuda assim pra própria vida dele pra vida escolar dele do cotidiano da pessoa (RF1AI)

É muito difícil encontrar uma pessoa que percebe o que você está passando e faz alguma coisa. É muito difícil, eu já vi gente sofrendo muito na minha sala e automaticamente eu fui falar com o professor e assim, tão discreto, mas, ao mesmo tempo, não é sabe, e não tem ninguém perto. (LM1AI)

Isso não significa, de forma generalizada, que as famílias pratiquem “abandono parental” no que diz respeito ao acompanhamento escolar. Muitas vezes, a própria família não está preparada para lidar com as complexidades que envolvem a dinâmica escolar dos (as) filhos (as). Soma-se a isso o fato de que um número significativo de famílias é formado por estruturas

monoparentais, nas quais mulheres, frequentemente mães ou avós, assumem, sozinhas, a responsabilidade pela gestão do lar.

Nessas circunstâncias, os desafios do cuidado e do sustento, marcados pela exaustão e pela ausência de uma rede de apoio, acabam por sobrecarregar essas figuras. Como consequência, abre-se uma margem para que o (a) estudante se sinta “sozinho (a)” e reconheça nas amizades escolares um espaço simbólico de afeto e cuidado, elementos que, nesse cenário complexo, acabam sendo vivenciados mais intensamente no ambiente escolar do que no familiar.

Essa dimensão de afeto e cuidado também aparece nas falas dos (as) estudantes nos grupos focais, conforme já abordado, sobre o papel fundamental dos (as) professores (as) em sala de aula.

Eu percebi que muita gente usa fones sim. As músicas salvam a gente, alguns professores deixam a gente utilizar o fone para ajudar na concentração e tenho um professor que entende bastante sobre isso, ele gosta muito de estudar sobre isso, ele falou que o adolescente ele sente muitas distrações então o ponto dele focar é no máximo uns 15 minutos e no máximo que eles conseguem se concentrar é uns 15 minutos então ele entende isso e ele ajuda bastante a gente com isso. (RF1AI)

Mas eles querem se sentir bem, querem ter essa relação boa com os professores que é importante. Eu acho muito legal a amizade com o professor que fica até mais fácil de você aprender. (CM2SM)

Acho importante a fala aí do vídeo que deveria ter mais intimidade entre os professores e alunos, porque eu acho que os alunos também, querendo ou não, tem uma forma de achar que o professor é como se fosse o seu pai aqui dentro da escola e aqui agora é o lugar onde a gente passa boa parte do tempo. (CHF1OG)

Todos esses aspectos apontam para a reflexão de como os (as) estudantes enxergam a escola, assim como, de que forma eles (as) se encontram com ela no dia a dia do trabalho e presença e na concepção do seu papel social, ditando a construção crítica e a autonomia deles (as) quando pensam seu lugar na sociedade e a maneira como irão contribuir enquanto cidadãos (os) ativos.

Pensar a escola enquanto reprodutora de conteúdos e promotora de metas que levarão os (as) estudantes às universidades ou ao mercado de trabalho faz com que a essência de lugar de cuidado e instância responsável por contribuir com o desenvolvimento pessoal dos (as) estudantes se torne somente um lugar de disputa, disciplina e rigidez por metas. Quanto mais se amplia ações e projetos que valorizam a meritocracia como horizonte “para ser o que quiser” sem dialogar sobre de onde esse (a) estudante partiu e para onde ele (a) quer ir, mais distanciará

o (a) adolescente de um propósito de compreender o seu lugar para conseguir direcionar o caminho, assim como, de ver a escola como um lugar bom de se estar,

A biblioteca, eu acho legal também. Gosto de vim aqui de vez em quando, aí fico jogando. Gosto de jogar também. E que também tenha mais estrutura né. A estrutura da escola é bem, como é que se diz, é só que eu sinto falta também do ensino fundamental, que era um negócio mais colorido, aqui é um negócio tão cinza tipo né, não tem aquela alegria né. No fundamental, que era criança gritando o tempo todo tinha uns projetos mais coloridos, tarefas, pronto, trabalho é um negócio. Antigamente o pessoal usava colorido e hoje é tudo muito cinza, preto e, eu gosto de ler, gosto de jogar com o pessoal da escola, tem matéria que eu gosto, matemática mais ou menos. O professor de matemática também é legal né, não sei se é por isso, ajuda em alguma coisa. Outra professora era, sei lá, o negócio estranho, não consigo aprender nada, não é nem a professora tipo, prova de matemática. Geralmente trauma de matemática acontece porque a professora não ensina direito e a gente acha que é porque a gente não aprendeu direito. (JVM2AI)

Uma cidadania ativa fora dos muros da escola deve estar alicerçada em uma educação que promova relações saudáveis no cotidiano escolar, estruturada por vínculos de respeito, escuta e convivência ética. Para tanto, é fundamental que a escola ofereça espaços efetivos de sociabilidade protagonista, nos quais os (as) estudantes possam se expressar, ser ouvidos (as) e participar das decisões que atravessam suas vidas. Mais do que isso, torna-se urgente pensar em uma proposta que se fundamente no que me atrevo a nomear como uma Política de Cuidado Escolar, uma concepção ampliada de educação, na qual todos os direitos básicos e simbólicos sejam assegurados.

Essa política de cuidado não diz respeito apenas a ações pedagógicas formais, mas à garantia de condições mínimas e estruturais de dignidade: de um bebedouro limpo para saciar a sede, ao direito a aulas de campo planejadas com transporte acessível e com conteúdos que mobilizem atitudes, valores e vivências coletivas. Trata-se de reconhecer que o exercício da cidadania não se inicia na maioridade, tampouco fora da escola: ela se forma no cotidiano das relações, nos gestos de acolhimento, nas estruturas que respeitam o corpo e a subjetividade de cada estudante. A escola, portanto, não pode ser apenas um espaço de instrução, ela precisa ser, antes de tudo, um espaço de cuidado, presença e escuta transformadora.

Na pesquisa, essa compreensão parte das respostas oferecidas pelos (as) estudantes sobre se eles (as) concordavam ou discordavam de algumas afirmações em relação a escola. As afirmações eram baseadas na perspectiva da escola enquanto lugar de padrões e normas, lugar de escuta, vivência territorial, conteúdos e pensamentos críticos. Dos (as) estudantes ouvidos (as), 84,65% concordam com a afirmação de que “ter espaços de escuta e diálogo na escola ajuda os (as) estudantes a melhorar seu pensamento crítico em relação a situações que

acontecem próximas a ele (a), seja na escola ou na sua comunidade/bairro onde atua.”.

Os dados referentes a pessoa do (a) professor (a) quando perguntado se ele (a) é o (a) único (a) responsável pelo processo de ensino e aprendizado e, somente ele (a) detém o poder do conhecimento em sala de aula, obtiveram resultados com porcentagens parecidas. Para 29% dos (as) estudantes somente o (a) professor (a) tem a palavra e o conteúdo mais adequado para o aprendizado deles (as). Porém, para 32% desses (as) estudantes essa afirmação está parcialmente correta; 29% discordam da afirmação e os outros 10% discordam parcialmente.

Os dados apontam para a análise de que os (as) adolescentes não se consideram meros receptores de conteúdo na escola. Consideram-se sujeitos que possuem uma história e uma bagagem de vida que pode contribuir nas suas relações e processos vivenciados em sala de aula. Para eles (as) não é somente o (a) professor (a) que detém o conteúdo necessário para sua aprendizagem, é também o (a) colega que ele (a) encontra na hora do intervalo, é o esporte praticado nos campeonatos que a escola oferece (segundo as falas, poucas vezes ao longo do ano), é a feira de arte e cultura que consegue promover uma autonomia no processo de produção e apresentação de trabalho, enfim, para eles (as) a escola é um mundo de possibilidades que os fazem protagonistas mesmo que não entendam o que o conceito os (as) convida a ser,

Eu penso na maturidade também, não penso só no estudo para ver a questão da faculdade, das universidades, do conhecimento. Tudo isso é muito importante porque muita coisa que a gente tem para a vida a gente está vendo aqui não só estudo, mas convivência, aprender a viver em convivência. (CM2SM)

E o apoio também da escola porque não depende só do aluno até porque a gente não vai se formar aqui sozinho o apoio da escola contribui muito. Não depende só da escola, se você quer propor algo você tem que fazer por onde, você tem que ter disciplina, foco e também apoio da família, porque se você não tiver alinhado com todas as áreas da sua vida não tem como você ser um bom aluno, um bom filho, um bom amigo porque está tudo desequilibrado. (IF2SM)

Eu acho que eles deveriam aderir mais a um ensino libertador, tipo, eles não tem que levar em consideração tipo, só os que eles tem na cabeça, tipo, eles não podem entrar lá só com o que eles tem ideia mas que a gente também tem um conhecimento com a gente, e que seria legal esse compartilhamento, essas interações, tipo, a feira científica, a gente também tem as nossas opiniões do que a gente pode fazer. Cada um pode tipo, entrar em um debate. Acho que todo mundo participando a gente aprende melhor do que só uma pessoa explicando pra todo mundo que as vezes nem todo mundo presta atenção. (RF2OG)

O papel social da escola se soma a toda e qualquer questão que esteja alinhada ao desenvolvimento dos (as) adolescentes. O anseio por um lugar que acolha suas angústias e sonhos que muitas vezes não são acolhidos no seio familiar é apresentado nas falas dos (as)

adolescentes. Nem sozinhos (as) e nem somente a escola da conta de um caminho formativo de conquistas e crescimento. São os dois juntos, alinhados, que possuem energia para impulsionar adolescentes e jovens em busca de um projeto de vida que se estabeleça a partir do aprendizado dentro e fora dos muros da escola.

Os (as) estudantes abordam a relação com as famílias, mas não apresentam a mesma responsabilidade de acolhida que anseiam da escola. É como se já vivenciassem e visualisassem tanta privação de direitos em casa, seja na relação com as famílias, seja na relação com o território, que apresentam a escola como mecanismo de ajuda para saberem lidar com a sociedade. O tema da acolhida escolar aparece diversas vezes nas falas deles (as), uma acolhida que considere que o aprendizado dele (a) pode ser mais lento, necessitando de uma atenção diferenciada, que na escola necessita considerar o aspecto da saúde mental dos (as) estudantes e dos desafios que por diversas vezes carregam de casa para a escola, que seja um lugar que os (as) ajude a pensar e a ser diferente do que os (as) machucam fora dela,

Às vezes a pessoa chega aqui no primeiro ano e faz besteira, aí chega no terceiro e sai, como exemplo, é esse tipo de coisa que acontece. Eu já vi várias pessoas aqui saindo desse jeito daqui acho que porque durante os 3 anos é a parte da adolescência né onde você pensa muita coisa, quer fazer muita besteira, assim sem pensar, eu acho que a escola também é muito importante para você pensar diferente. (JKF10G)

As análises aqui desenvolvidas evidenciam a pluralidade de sentidos que os (as) estudantes atribuem à escola, revelando-a como um espaço simultaneamente de formação, convivência, conflito, acolhimento e disputa. Longe de ser percebida apenas como um local de transmissão de conteúdos, a escola emerge como território simbólico onde se constroem relações significativas, especialmente as de amizade, que atuam como mecanismos de apoio emocional, cuidado e resistência frente às adversidades da vida cotidiana, familiar e social.

Ao compreenderem a escola tanto como lugar de conhecimento quanto como espaço de pertencimento, os (as) estudantes nos mostram que o aprendizado extrapola a sala de aula e se manifesta em práticas de convivência, solidariedade, escuta e construção de identidade. A partir das falas coletadas, nota-se que a dimensão do afeto, da escuta ativa e da corresponsabilidade precisa ser resgatada como eixo central das políticas e práticas escolares, indo além da lógica meritocrática e individualista que muitas vezes isola e silencia.

A ausência de políticas de cuidado estruturadas, a precariedade das condições escolares e a sobrecarga das famílias ampliam a importância de a escola assumir um papel ativo na

promoção de vínculos e no reconhecimento dos sujeitos. Eles (as) esperam isso dela. O protagonismo juvenil, mesmo quando ainda pouco compreendido por alguns (as) estudantes, já se apresenta como prática vivenciada nas iniciativas, nos desejos de participação e nas críticas que fazem à rotina escolar.

Nesse sentido, reconhecer os (as) estudantes como sujeitos de significação é reconhecer também a urgência de rever o modelo de escola que se deseja construir: uma escola que escuta, acolhe e dialoga com as realidades diversas de seus (as) estudantes; que os (as) valoriza como agentes de transformação e que compreende o processo educativo como uma via de mão dupla entre conteúdo e vida, entre disciplina e afeto, entre estrutura e liberdade. É nessa escola, “menos cinza, mais colorida e humanizada”, que reside o potencial para o florescimento de uma cidadania ativa, crítica e sensível ao mundo.

Nas próximas páginas aprofundarei a análise através da perspectiva dos (as) estudantes enquanto reconhecimento do seu lugar na escola como sujeito protagonista, mesmo não compreendendo como se constrói esse lugar. Eles (as) partilharam visões sobre participação, disciplinamento, saúde mental, violência escolar e protagonismo juvenil partindo do chão da sua realidade e da visão que tem da escola.

4.3 Protagonismo Juvenil, disciplinamento e desigualdades: sentidos atribuídos pelos (as) estudantes ao seu lugar na escola

Hoje em dia, há inúmeros posicionamentos sobre questões relacionadas ao desempenho escolar dos (as) estudantes, especialmente quando se observa o desenvolvimento educacional a partir da categoria de fracasso escolar. Para compreender essas trajetórias escolares interrompidas ou marcadas por baixos desempenhos, assim como, iniciar uma análise sobre algumas categorias levantadas nas falas dos (as) estudantes quando se pensa o seu lugar na escola, é necessário retomar os fundamentos teóricos desta pesquisa, especialmente os aportes de Pierre Bourdieu, que oferece uma leitura crítica da escola como espaço de reprodução das desigualdades sociais.

Segundo o autor, o sistema educacional opera de forma a privilegiar os (as) estudantes que já possuem, em sua origem familiar, o que ele denomina como capital cultural, ou seja, o conjunto de saberes, competências simbólicas e disposições valorizadas pela escola. Além disso, o capital social, entendido como o conjunto de recursos oriundos das redes de relações

em que os indivíduos estão inseridos, também influencia diretamente as oportunidades escolares. Quando os (as) estudantes pertencem a grupos com maior acesso a redes de apoio, vínculos associativos e contatos com instituições valorizadas socialmente, suas chances de êxito educacional se ampliam.

Já o capital econômico, por sua vez, garante condições materiais e simbólicas que facilitam o acesso e a permanência qualificada no sistema de ensino, como transporte, material didático, acesso à internet e um ambiente propício para um estudo com qualidade estrutural digna. A ausência ou fragilidade desses capitais contribui para que muitos (as) estudantes sejam vistos (as) como "desinteressados (as)" ou "indisciplinados (as)", quando, na verdade, enfrentam barreiras estruturais que a escola, muitas vezes, se recusa a reconhecer.

Um fator evidenciado nas falas dos (as) estudantes durante os grupos focais, que também se articula de forma direta com a compreensão de fracasso escolar, diz respeito à pressão familiar sobre a escolaridade, especialmente no que se refere às expectativas de sucesso escolar como sinônimo de realização pessoal e social. Essa temática é explorada por Bernard Lahire (1997), quando discute a ideia do hiperinvestimento escolar, ou seja, a supervalorização da trajetória escolar por parte das famílias, sobretudo dos pais, como forma de assegurar um futuro promissor para os (as) filhos (as),

A escolaridade pode tornar-se, em alguns casos, uma obsessão familiar, e podemos estar diante de um hiperinvestimento escolar ou pedagógico: fazer mais que os outros para estarem seguros do "sucesso" escolar dos filhos, reduzidos ao estatuto de alunos. (LAHIRE, 1997, P. 29)

Essa perspectiva, quando colocada em diálogo com os conceitos de capital social, cultural e econômico de Pierre Bourdieu, permite refletir sobre como os investimentos familiares, ainda que bem-intencionados, podem produzir efeitos colaterais importantes no percurso educacional dos (as) adolescentes e jovens. Em várias falas dos (as) estudantes das escolas analisadas, especialmente da rede privada, surgem referências à pressão constante exercida pelos pais, que associam o alto desempenho escolar à compensação de seus esforços financeiros, à ascensão social e à manutenção de um status simbólico, como já abordado neste texto. Tal cobrança, muitas vezes desproporcional e pouco empática, gera sobrecarga emocional e ansiedade, levando a episódios recorrentes de esgotamento mental.

Às vezes as pessoas entram aqui não é nem por querer é só por pressão dos pais - Alguma coisa assim acaba gerando esse tipo de situação, pior que hoje em dia é muito em relação a questão psicológica - é muito abalado porque querendo ou não hoje a ansiedade e a depressão são muito fortes. (CHF1OG)

Essa tensão entre o desejo de atender às expectativas familiares e as limitações subjetivas e estruturais que os (as) estudantes enfrentam se expressa de maneira nítida nas falas:

Você passar por uma situação que é extremamente dolorida você tá estudando ali você não vai conseguir se concentrar, é um cansaço físico e psicológico O cansaço físico que você está ali vai passar no outro dia, psicológico não é uma coisa muito turbulenta. Querendo ou não atrapalha as aulas, os estudos, isso acompanha você eternamente, ou seja, você passar por uma situação extremamente dolorida, você tá estudando ali, você não vai conseguir se concentrar porque é um cansaço físico e psicológico sabe. (CHF1OG)

Tem muito da estrutura do local onde a gente vive, porque a gente já cresce, principalmente nessas áreas que são muito violentas. Você já vem com uma mentalidade mais diferente para cá, com a mentalidade mais, vamos dizer, agressiva. Algumas pessoas né, por conta da estrutura, por conta de conviver num ambiente tóxico dentro de casa, na rua, viver com medo de ser assaltado, enfim, da violência e tal. Isso também influencia bastante (CM1OG)

As falas sobre saúde mental evidenciam o quanto o ambiente escolar pode ser, ao mesmo tempo, um espaço de acolhimento ou de adoecimento, dependendo das relações estabelecidas tanto na escola quanto no contexto familiar. Relatos recorrentes de ansiedade, crises de pânico, automutilações e sentimentos de inadequação foram compartilhados por estudantes de todas as escolas participantes. Em 2020, segundo pesquisa do Atlas das Juventudes (2021-2022) a tendência a sentimentos negativos marcou a questão de saúde mental como tema prioritário entre jovens. Mais de um ano após o início da pandemia, 6 a cada 10 jovens relatam ansiedade e uso exagerado de redes sociais; 5 a cada 10 sentem exaustão ou cansaço constante; e 4 a cada 10 têm insônia ou tiveram distúrbios de peso⁶. Esses dados foram corroborados pelos questionários aplicados, nos quais a ansiedade e o estresse aparecem como os principais problemas de saúde mental enfrentados pelos (as) estudantes nas três unidades escolares analisadas conforme gráfico a seguir:

⁶ Atlas das Juventudes. Efeitos da pandemia sobre a saúde dos jovens. Disponível em: <https://atlasdasjuventudes.com.br/juventudes-e-a-pandemia-do-coronavirus/saude/>

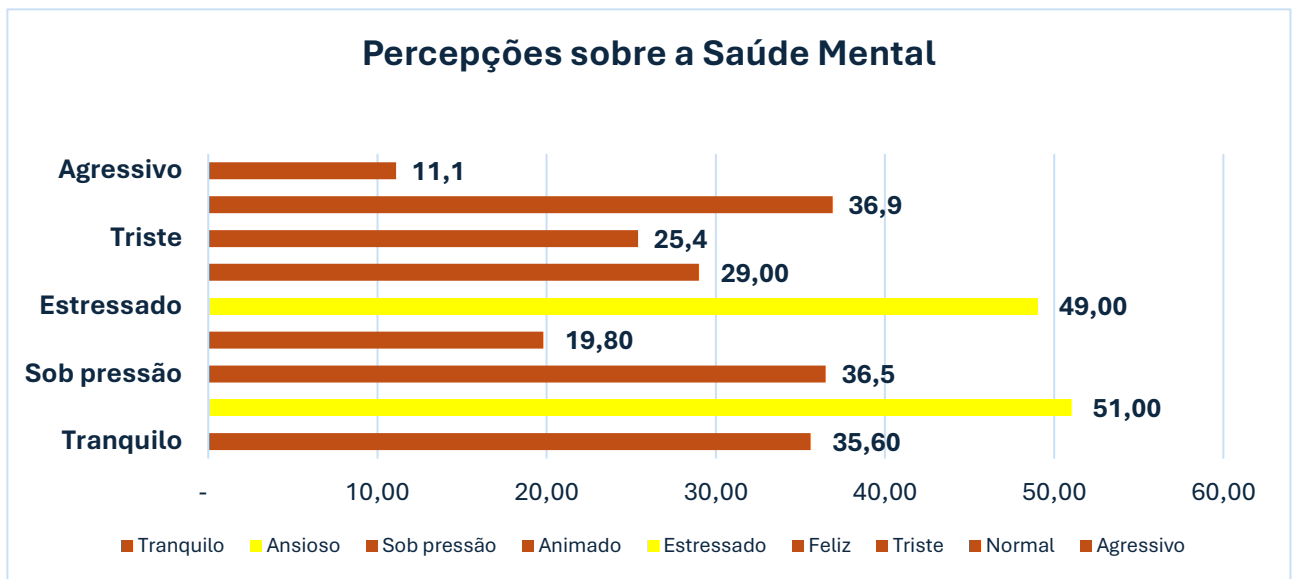


Gráfico 3: Percepções sobre a Saúde Mental (2024)

Fonte: Dados dos Questionários aplicados com os (as) estudantes (469 respondentes)

Chama a atenção também a ausência ou insuficiência de políticas institucionais de cuidado emocional, além da falta de formação dos (as) profissionais da educação para lidar com essas questões de forma sensível e ética. Em alguns casos, como no relato de estudantes da Escola Santa Maria, o sofrimento psíquico é tratado com desconfiança ou reduzido a um artifício de “chamar atenção”, revelando uma banalização da dor juvenil.

A pessoa às vezes não está no dia bom entende, as vezes dizem assim oh “Ah mas você não fez mais do sua obrigação”, sim que a obrigação era tirar 10 sim mas tem dias que não dá para pensar em nada como é que a gente vai fazer uma prova que a gente está mal que a gente não tem psicológico como é que a gente vai fazer uma prova bem “Ah, mas vocês são adolescentes vocês vivem para isso vocês não fazem mais nada”. (JFISM)

Além disso, essa pressão também se associa à lógica do disciplinamento escolar, já que o sucesso acadêmico passa a depender não apenas de capacidades cognitivas, mas de um comportamento adequado aos padrões esperados: ser pontual, vestir-se de determinada forma, manter uma postura “exemplar”. Isso reforça um modelo de estudante idealizado, que nem sempre corresponde à realidade concreta dos sujeitos. Os (as) estudantes que não se enquadram nesse modelo acabam vivenciando o fracasso escolar não como uma dificuldade passageira, mas como uma forma de exclusão subjetiva e simbólica.

Retomando o aporte teórico desta pesquisa, em consonância com as análises de

Foucault, muitos (as) estudantes relatam que são constantemente “vigiados (as) e punidos (as)” por pequenos desvios, e que a disciplina escolar não raramente se sobrepõe ao processo educativo. O conceito de “nota de perfil”, por exemplo, citado por estudantes da Escola Onça Grande, revela uma lógica de normatização que classifica e pune, muitas vezes sem escuta ou diálogo, reforçando uma cultura de submissão e apagamento da individualidade, “a gente tem uma nota chamada ‘perfil’, a bimestral, a parcial, as atividades e a nota de perfil. Qualquer coisa errada que a gente faz aqui é descontado do perfil.” (FF1OG)

É só que às vezes eles tiram demais pra botar pressão em cima da gente pra ver a pressão que eu digo é que a gente chega com uma nota aqui a gente vai olhar pro perfil e a gente se pergunta eu comecei com essa nota mesmo porque tem tipo a forma como diálogo da gestão com os alunos por isso que eles tiram nota da gente eles exigem muito da gente. (JKF1OG)

Foucault (2014) já alertava para os efeitos das microviolências nos espaços disciplinares, onde a docilidade e a utilidade dos corpos são produzidas pela vigilância constante. Neste sentido, o disciplinamento não é apenas físico, mas simbólico, regulando gestos, falas, posturas e subjetividades juvenis.

Os processos que envolvem a saúde mental dos (as) estudantes também se articulam com práticas de disciplinamento dos corpos, sendo fortemente relacionados às manifestações de violência no contexto escolar. Essa temática atravessa as falas dos (as) participantes da pesquisa de forma transversal, evidenciando-se nas relações de poder, nas práticas de silenciamento, na negligência diante de situações de agressão e no racismo institucional.

Conforme argumenta Sueli Carneiro (2003), o racismo institucional se expressa na omissão ou na incapacidade das instituições em garantir equidade de tratamento, o que aprofunda desigualdades históricas e compromete o bem-estar de estudantes negros (as). Um exemplo claro disso foi relatado por uma estudante durante o trabalho de campo informal na escola Águas de Iracema: “Já sofri racismo várias vezes. Pedi para ir ao banheiro e o professor não deixou. Outras meninas têm mais liberdade.” (JF1AI)

A violência escolar apresentada nos relatos dos (as) estudantes é identificada tanto através de episódios de agressões físicas e verbais quanto práticas simbólicas de exclusão, como racismo (já citado), homofobia e discriminação social. Em várias falas, os (as) estudantes denunciam a ausência de canais institucionais efetivos para lidar com essas situações. Há um sentimento de injustiça frente à forma como a escola trata os conflitos: frequentemente, tanto vítima quanto agressor são punidos de maneira igual, sem investigação contextualizada, como

exemplificado pelo caso já citado por um estudante da Escola Onça Grande que recebeu suspensão mesmo após ter sido agredido. Tais práticas fortalecem uma cultura de silenciamento e impunidade.

Nesse cenário, tanto Lahire quanto Bourdieu nos ajudam a compreender que a escola não é um espaço neutro: ela é atravessada por lógicas familiares, culturais e sociais que podem tanto potencializar quanto limitar o desenvolvimento dos sujeitos. Assim, os discursos meritocráticos que culpabilizam o (a) estudante por seu “desempenho insuficiente” desconsideram a complexidade de fatores que operam simultaneamente: expectativas externas, desigualdades estruturais, condições emocionais e o próprio funcionamento das instituições escolares.

Diante da análise realizada relacionada as categorias levantadas nas falas dos (as) estudantes quando abordados contextos distintos em relação a como eles (as) se enxergam no ambiente escolar, as falas positivas sobre esse lugar sempre se relacionam com o reconhecimento dos (as) professores (as) que os (as) acolhem e respeitam, assim como, a paciência e a escuta.

A visão positiva que muitos (as) estudantes expressam sobre a escola está profundamente relacionada com as experiências de participação e protagonismo que conseguem vivenciar. As falas evidenciam uma vontade latente de envolvimento nas decisões escolares, sobretudo em espaços que extrapolam os limites da sala de aula tradicional. Eventos culturais, feiras científicas, jogos interclasses e projetos de arte são apontados como momentos em que se sentem mais escutados (as), valorizados (as) e visíveis no cotidiano escolar.

A semana cultural traz o aluno para participar. Eles querem que todo mundo participe, social e mental na semana cultural. Você vai aprender sobre culturas que talvez você não saiba, tipo, em 2022 a semana cultural foi baseada na copa assim nos países que participaram e aí tinham várias coisas, de várias culturas, de vários países que eu não conhecia. E não é sobre só preparar o aluno para o vestibular, é sobre a sociedade também. Essa parte cultural, querendo ou não, influencia muito porque a maioria das profissões eles não buscam só conhecimento fundamental para passar na prova para você conseguir atingir a média eles querem também entender o que você pensa sobre a sociedade. (KM2SM E IF2SM)

Entretanto, essa participação ainda se mostra pontual e dependente da iniciativa individual de alguns (as) professores (as) ou gestores (as). A ausência de estruturas permanentes e institucionalizadas de escuta e decisão estudantil, como grêmios atuantes, assembleias escolares, conselhos de estudantes ou liderança de turma, revela uma limitação significativa para o exercício contínuo do protagonismo juvenil.

Essa realidade é reforçada pelos dados dos questionários aplicados, quando 50,7% dos (as) estudantes afirmam participar das aulas apenas interagindo com o (a) professor (a), enquanto 38,4% declaram participar de todas as atividades propostas em sala. Esses números evidenciam que, apesar de haver abertura para a participação, ela ainda está centrada em uma lógica de mediação quase exclusiva com o (a) professor (a), que permanece como o principal (ou único) interlocutor no processo de ensino-aprendizagem. Esse dado aponta para uma perspectiva passiva da participação, marcada pela resposta a comandos e não pela construção conjunta de experiências educativas.

A temática do protagonismo juvenil, embora apareça no discurso dos (as) estudantes ainda não se consolida como prática efetiva em suas trajetórias escolares. Quando questionados (as) sobre as tarefas dos líderes de turma, quase metade (44,8%) enxerga esse papel de forma operacional, alguém que "encaminha questões práticas em sala de aula". Um número expressivo (34,3%) associa o papel do líder à mobilização crítica, indicando um entendimento mais reflexivo e engajado. No entanto, ao cruzar essas percepções com a participação efetiva dos (as) estudantes em grupos que promovem o debate sobre liderança, verifica-se que apenas 25,2% afirmam participar desses espaços. A maioria esmagadora (74,8%) não se envolve ativamente.

Respeito, comunicação, maturidade. Você não consegue adivinhar o que a outra pessoa está pensando se você não conversar com ela por isso que eu acho muito importante ter o líder de sala, porque é ele que comunica as coisas entre a coordenação o professor e a professora, se colocar no lugar do próximo, deve ser muito difícil ser líder de sala. (LM1A1)

Ao perguntar nos questionários aplicados sobre o que eles (as) entendiam ser necessários para ser um protagonista na escola, a partir das experiências e compreensão que tinham em relação aos líderes de turmas e aos espaços que promovem escuta e protagonismo, os (as) adolescentes apresentaram algumas falas categorizadas a partir de temáticas que se relacionam a:

Participação e presença ativa: Relacionam o protagonismo com estar presente, participar das atividades escolares, se envolver nos eventos e projetos, como feiras culturais, grêmio estudantil, ações sociais e debates:

“Participar das atividades da escola e se impor ante a elas.”

“Estar presente nas aulas, projetos e eventos escolares.”

“Ser participativo e ter metas que te ajudam a cumprir seus objetivos.”

Respeito, educação e boa convivência: Valores como respeito, gentileza e saber conviver com os (as) colegas e professores (as) foram apontados como atributos fundamentais para quem quer exercer uma função de protagonismo:

“Ser educado, gentil, saber ouvir as pessoas.”

“Ajudar as pessoas, participar das coisas e ter respeito.”

“Saber viver em sociedade, saber se comunicar com outros e ter soluções para problemas.”

Expressão, escuta e comunicação: A capacidade de se comunicar, ser ouvido (a) e ouvir os outros também aparece como algo central. Isso envolve coragem para se posicionar, expor opiniões e contribuir nos espaços de decisão:

“Ter voz e ser ouvido (a).”

“Saber dialogar e expor suas opiniões.”

“Ter coragem para falar e outros terem disponibilidade para ouvir.”

Autenticidade: Vários estudantes trouxeram a ideia de que ser protagonista envolve ser autêntico, “ser quem se é”, sem deixar de respeitar os outros. Autenticidade aparece como uma forma de protagonismo identitário:

“Ser você mesmo.”

“Ser autêntico com os outros e você mesmo, não ser ignorante com os outros.”

“Participar de atividades escolares e socializar com o pessoal... tem várias formas de se destacar.”

Responsabilidade e esforço: O esforço, a dedicação aos estudos e a postura comprometida com a escola foram destacados como critérios para o reconhecimento do protagonismo:

“Sempre se esforçar e ser dedicado ajudando os outros.”

“Tirar boas notas, se impor mais e ter mais sociabilidade.”

“Ter disciplina, procurar mudança, se aprofundar em alguns assuntos.”

Popularidade e reconhecimento: Um grupo expressivo de estudantes relaciona o protagonismo a uma forma de visibilidade ou reconhecimento social:

“Ser popular e aceitar todas as ideias.”

“Ser aquela pessoa que sempre está ali sendo o principal de tudo.”

“Ser conhecido por todos e ser participativo.”

Críticas, desinteresse ou resistência: Alguns estudantes revelam desconhecimento, desinteresse ou até crítica à ideia de protagonismo escolar, apontando possíveis esgotamentos, falta de motivação ou distanciamento entre discurso institucional e realidade:

“Não quero ser protagonista da escola.”

“Muitas coisas, mas para mim é uma perda de tempo.”

“A maioria culpa ansiedade por tudo para fugir das responsabilidades.”

“Não sei o que é ser protagonista na escola.”

A questão sobre o que é necessário para ser um (a) protagonista na escola revelou um conjunto amplo de significados atribuídos pelos (as) estudantes. Termos como participação, liderança, respeito, escuta, comunicação, exemplo, notas altas e popularidade apareceram de forma recorrente. Esses enunciados revelam, de um lado, uma concepção ativa de protagonismo, associada à visibilidade, influência e pertencimento; de outro, deixam transparecer ambivalências e tensões relacionadas ao reconhecimento, à normatividade escolar e à necessidade de autoafirmação em um espaço institucional regulador.

Para Bell Hooks (2017), uma educação verdadeiramente emancipadora precisa ser construída a partir da escuta ativa, do afeto e do reconhecimento das experiências dos sujeitos, sobretudo daqueles historicamente marginalizados. Muitas respostas apontam que ser protagonista é "ser ouvido", "poder opinar", "participar das decisões", "ter voz", o que indica que os (as) adolescentes e jovens desejam ser reconhecidos como sujeitos políticos e não apenas como objetos da gestão escolar.

Essas falas vão ao encontro do que Hooks chama de espaço de pertencimento e resistência, onde o (a) estudante se sente legitimado para compartilhar ideias, propor mudanças e estabelecer vínculos de diálogo. Porém, o desejo de ser ouvido (a) também denuncia uma lacuna no cotidiano escolar: a escuta muitas vezes é seletiva, hierarquizada e institucionalizada.

Já Paulo Freire (1996) chama a atenção para a ideia de que o protagonismo se estabelece como resultado da práxis educativa: a reflexão crítica articulada à ação. Freire denuncia a

educação bancária, na qual os (as) estudantes são apenas depositários de conteúdos, defendendo uma pedagogia que reconhece a autonomia do sujeito como condição para aprender a transformar o mundo.

Nas respostas dos (as) adolescentes e jovens, há ecos freireanos quando afirmam que ser protagonista envolve agir com responsabilidade, se envolver com projetos, representar colegas, buscar mudanças e ter compromisso com o coletivo. O protagonismo, nesse sentido, é compreendido como ação comprometida e colaborativa, não como desempenho individualizado. Contudo, o dado de que muitos (as) estudantes associam protagonismo a ser "popular", "bem visto", "tirar boas notas", "ser bonito", "chamar atenção" aponta para um possível esvaziamento simbólico do conceito, transformado em performance meritocrática em vez de construção coletiva.

Por fim, Gonçalves (2021) nos ajuda a compreender que o protagonismo juvenil precisa ser entendido como uma construção processual, negociada entre os sujeitos, os espaços e os dispositivos escolares. A participação não é dada, mas construída na tensão entre o desejo dos (as) estudantes e as possibilidades reais de ação e reconhecimento.

Algumas respostas como “não quero ser protagonista da escola”, “isso é perda de tempo” ou “não sei” podem ser compreendidas à luz do que Gonçalves chama de silêncios significativos: expressões que revelam frustração, desmobilização e distanciamento simbólico da escola. Isso reforça a importância de se pensar a participação para além do engajamento formal, e considerar também os modos informais, afetivos e simbólicos de atuação dos (as) adolescentes e jovens.

As reflexões sobre as respostas dos (as) adolescentes e jovens em relação a protagonismo juvenil na escola são analisadas partindo da concepção de que é um campo em disputa: entre o desejo de transformação e os limites impostos pelos discursos e práticas institucionais. Quando os (as) estudantes associam o protagonismo à escuta, à ação coletiva e à transformação, há potência pedagógica e política. Porém, quando o associam à performance individual e ao reconhecimento superficial, há o risco de reprodução das normas e hierarquias escolares.

O protagonismo juvenil precisa ser compreendido como uma categoria crítica, relacional e situada. Mais do que destacar-se, é necessário construir práticas educativas que desafiem as lógicas de silenciamento e disciplinamento, e que possibilitem aos adolescentes e jovens serem sujeitos plenos da sua história e da sua comunidade escolar. Essa construção

requer tempo e planejamento, diagnóstico territorial e lugar de fala, equidade nas ações pedagógicas e respeito às individualidades. Assim se nasce a ideia de uma cidadania ativa dos sujeitos inseridos nas escolas: dando espaço, considerando angústias, vibrando conquistas coletivas e proporcionando em toda dimensão curricular, uma escuta ativa.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho propôs investigar, a partir da escuta ativa de adolescentes e jovens de três escolas da cidade de Fortaleza (duas escolas públicas e uma escola privada), como esses sujeitos percebem o seu lugar na escola, frente às promessas institucionais de escuta e participação. A escolha metodológica, baseada em questionários e grupos focais, revelou-se fundamental para captar não apenas as tendências gerais, mas, sobretudo, as nuances e contradições que atravessam as vivências escolares desses (as) estudantes. Os dados obtidos permitiram iluminar as lacunas entre o discurso institucional e a experiência concreta dos sujeitos escolares, evidenciando a existência de um protagonismo juvenil muitas vezes limitado por práticas pedagógicas conservadoras, silenciamentos simbólicos e estruturas hierárquicas de poder.

A partir das falas dos (as) estudantes, emergiram eixos temáticos centrais como: a saúde mental, o papel do (a) professor (a) como mediador (a) (ou não) da escuta, as dinâmicas de pertencimento a grupos juvenis e a relações de amizade, a forma que a escola o (a) acolhe em sua individualidade, as formas de resistência e os espaços institucionais de fala. Esses sentidos plurais sobre a escola marcam tensões na relação entre escuta, pertencimento e disciplina a partir dos discursos educacionais que afirmam valorizar a participação juvenil. Notou-se que a escola, ainda que carregue o discurso da cidadania e da formação integral, nem sempre promove práticas coerentes com a valorização das juventudes em sua complexidade.

Do ponto de vista teórico, o trabalho dialogou com as Teorias Críticas da Educação, sobretudo a partir dos aportes de Pierre Bourdieu e Michel Foucault, para evidenciar como o sistema educativo reproduz desigualdades estruturais e utiliza mecanismos disciplinares para o controle dos corpos e subjetividades. As análises de Bourdieu e Passeron (1992) sobre violência simbólica, e as reflexões de Foucault (2014) sobre as tecnologias disciplinares, ajudam a compreender por que muitos (as) estudantes não se sentem “em seu lugar” na escola, especialmente aqueles (as) que vivem experiências marcadas por vulnerabilidades sociais, raciais e emocionais.

Por outro lado, os caminhos propostos pelas Teorias do Agenciamento dos Sujeitos, articuladas por pensadores como Paulo Freire, Florestan Fernandes, Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, apontam para possibilidades reais de construção de uma escola democrática, crítica e

emancipadora. Nessa direção, a escola deve ser reconhecida como espaço de produção de saberes e de reinvenção subjetiva, onde os (as) estudantes são chamados (as) a pensar o mundo e a si mesmos (as) de forma crítica e criativa. A noção de “protagonismo juvenil”, portanto, só se realiza plenamente quando há espaços de fala legítimos, relações horizontais e projetos pedagógicos comprometidos com a escuta e a valorização das experiências juvenis.

As análises empíricas revelaram que o protagonismo juvenil está profundamente entrelaçado à possibilidade de expressão identitária e à constituição de vínculos com os (as) pares e com os (as) adultos (as) da escola. Os agrupamentos juvenis, como discutido por Lima Filho (2014), configuram-se como territórios de pertencimento e resistência, onde os (as) estudantes exercitam sua autonomia, constroem afetos e elaboram críticas à escola e à sociedade. No entanto, esses mesmos espaços podem ser alvo de repressão simbólica ou exclusão, quando a escola não reconhece suas dinâmicas ou reproduz práticas discriminatórias, como evidenciado nos relatos sobre racismo, LGBTQIAP+fobia e estigmatização de estudantes com sofrimento psíquico.

Diante do que foi analisado percebesse algumas contradições que marcam as experiências relatadas. Uma primeira diz respeito a escuta versus silenciamento. Embora as escolas afirmem escutar os (as) estudantes, muitos relataram a inexistência de espaços reais de fala. As práticas de escuta são pontuais, dependentes da disposição de professores (as) e gestores (as), e não integram a cultura institucional. Conforme os relatos, alguns episódios violentos como racismo, adoecimento psíquico e desrespeito não são devidamente acolhidos ou problematizados.

Uma outra contradição tem referência com o conceito de protagonismo versus obediência. O discurso de protagonismo juvenil coexiste com exigências de comportamento e disciplina que infantilizam os (as) estudantes e inibem sua autonomia. A figura do (a) líder de turma, por exemplo, aparece mais como extensão do controle escolar do que como sujeito de representação efetiva da turma. Isso remete a como a escola apresenta e trabalha esse espaço de liderança.

Por último, cuidado versus controle. Práticas que deveriam promover acolhimento, como o acompanhamento psicológico, muitas vezes são marcadas por um viés de vigilância. A escola, em especial nas instituições de tempo integral, se apresenta como espaço de produtividade e avaliação constante, afetando diretamente a saúde mental dos (as) estudantes.

É nesse contexto que a escuta qualificada e os espaços institucionais de fala assumem

papel fundamental. A ausência desses espaços revela uma escola que ainda funciona sob a lógica da imposição, da obediência e do silenciamento. Como destacam Dayrell, Carrano e Maia (2014), a escola precisa ser entendida como lugar de encontro de experiências, de leitura de mundo e de si no mundo. Para que isso se concretize, é preciso romper com as práticas pedagógicas autoritárias e construir propostas curriculares que dialoguem com a vida, os saberes e os sonhos dos (as) estudantes.

O trabalho de campo demonstrou que há escolas que, mesmo em contextos desafiadores, conseguem construir práticas significativas de valorização do protagonismo juvenil. Atividades culturais, feiras, eventos artísticos e projetos de liderança revelaram-se como territórios férteis para a expressão da criatividade, da autoestima e da coletividade entre os (as) estudantes. Contudo, também ficou evidente que tais espaços são, muitas vezes, pontuais, e não sistemáticos, carecendo de um projeto institucional mais robusto e coerente com os princípios de uma educação democrática.

Assim, as evidências empíricas e teóricas reunidas nesta pesquisa permitem afirmar que o protagonismo juvenil na escola é uma construção social, política e pedagógica, que demanda escuta ativa, reconhecimento das juventudes em sua pluralidade e disposição para rever práticas cristalizadas. Defende-se que o fortalecimento do protagonismo juvenil exige que a escuta se torne estruturante das práticas escolares e não apenas discursiva. Trata-se de reconhecer que os (as) estudantes são sujeitos históricos, produtores (as) de cultura e capazes de intervir nos rumos da educação e da sociedade.

Por fim, este trabalho reforça a necessidade de políticas públicas que garantam a ampliação de espaços democráticos nas escolas, o fortalecimento das instâncias de participação estudantil, a valorização do trabalho docente mediado pelo diálogo e a promoção de uma escola que seja, de fato, um lugar de pertencimento, emancipação e transformação social.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, Helena Wendel; DÁVILA LEÓN, Óscar. **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais**. 2. ed. São Paulo: Ação Educativa, 2005. 40 p. Disponível em: <https://library.fes.de/pdf-files/bueros/brasilien/05623.pdf> . Acessado em 21 de julho de 2025.
- ABREU, Nelsio Rodrigues; BALDANZA, Renata Francisco; GONDIM, Sônia M. Guedes. **Os Grupos Focais On-Line: Das Reflexões Conceituais à Aplicação em Ambiente Virtual**. Revista de Gestão da Tecnologia e Sistemas de Informação. Vol. 6, No. 1, 2009, p. 05-24.
- ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- ARROYO, Miguel. **O DIREITO À EDUCAÇÃO E A NOVA SEGREGAÇÃO SOCIAL E RACIAL - TEMPOS INSATISFATÓRIOS?** *Educ. rev.* [online]. 2015, vol.31, n.3, pp.15-47. ISSN 1982-6621. <https://doi.org/10.1590/0102-4698150390>.
- ATLAS DAS JUVENTUDES. **Efeitos da pandemia sobre a saúde dos jovens**. Disponível em: <https://atlasdasjuventudes.com.br/juventudes-e-a-pandemia-do-coronavirus/saude/> . Acessado em 01 de setembro de 2025.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução: elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992
- BRASIL. **Desafios do desenvolvimento. Perfil – O criador da Escola Nova**. 2015. Ano 12. Edição 86 – 2016. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=3246&catid=30&Itemid=41 . Acessado em 16 de julho de 2025.
- CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- CARRANO, Paulo; DAYRELL, Juarez. Juventude e escola: sentidos e desafios da experiência escolar. In: DAYRELL, Juarez (org.). **As juventudes e a escola: sentidos e buscas**. Belo Horizonte: UFMG, 2014. p. 93-120.
- CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. **Educação Democrática**. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/glossario/educacao-democratica/> . Acessado em 04 de setembro de 2025.
- DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**. Set /Out /Nov /Dez. Nº 24. 2003

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, João Batista. Juventude e escola: sujeitos em trânsito. In: COELHO, Edson (org.). **Adolescentes e jovens no Brasil: referências conceituais**. Brasília: CONANDA, 2014. p. 151-172.

ZAGO, Nadir. A relação escola-família nos meios populares. In: DAYRELL, Juarez; NOGUEIRA, Maria Alice; RESENDE, José Manuel; VIEIRA, Maria Manuel (Org.). **Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil-Portugal**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. p. 132-150.

DOS ANJOS, José Carlos. **Bourdieu e Foucault: derivas de um espaço epistêmico**. Anos 90, Porto Alegre, v. 11, n. 19/20, p. 139–165, jan./dez. 2004.

FALEIROS, Vicente de Paula. **Saber profissional e poder institucional** / 11. Ed. – São Paulo.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramalhete. 42.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014

FREIRE, Paulo, 1921-1997. **Pedagogia do oprimido**. 74. Ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1967

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GATTI, B. A. **Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília, DF: Líber Livro Editora, 2005.

GENTILI, Pablo. **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GERMANO, José Wellington. **Resenha As quarenta horas de Angicos**. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73301997000200009> . Acessado em 10 de agosto de 2024.

GIDDENS, Anthony. SUTTON, Philip W. – **Conceitos essenciais da Sociologia** - 1938.

GLOBO FILMES. **Documentário Pro o dia nascer feliz**. Direção: João Jardim. Produção: Flávio R. Tambellini, 2005.

GLOBO.COM. G1 **Ceará 12 regionais de Fortaleza, confira a nova divisão da capital cearense**. Disponível em: <https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/2021/01/06/12-regionais-de>

fortaleza-confira-a-nova-divisao-da-capital-cearense.ghml . Acessado em 10 de agosto de 2024.

GONÇALVES, Caroline Arcari. **Juventude e protagonismo na escola pública: participação, resistência e formação política**. São Paulo: Cortez, 2021.

GONÇALVES, Caroline dos Santos. **Juventude negra e escola: educação antirracista e práticas pedagógicas emancipadoras**. Campinas, SP: Autores Associados, 2020.

GONÇALVES, Danyelle Nilin; LIMA FILHO, Irapuan Peixoto; SANTOS, Harlon Romariz Rabelo. **Escola pública e discurso meritocrático: propostas da reforma do ensino médio e expectativas dos estudantes**. Seção temática: Juventudes, Itinerários e Reflexividades. Educ. Pesqui. 50 • 2024

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, Bell. **Tudo sobre o amor: novas perspectivas**. Tradução: Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2021.

INSTITUTO UNIBANCO. **Documentário Nunca me sonharam**. Direção: Cacau Rhoden. Produção: Luana Lobo. Brasil: 2017.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares. As razões do improvável**. São Paulo: Editora Ática, 1997.

LIMA FILHO, I. P. (2016). Culturas Juvenis e Agrupamentos na Escola: entre adesões e conflitos. **Revista De Ciências Sociais**, 45(1), 103–118.

LIMA FILHO, Irapuan Peixoto. Culturas juvenis e agrupamentos na escola: entre adesões e conflitos. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, nº 1, v. 45, 2017, p. 103-118.

LIMA FILHO, Irapuan Peixoto. OLIVEIRA, Nayraline Barbosa. **Escola e universidade: encontros entre sociologia e educação [livro eletrônico]** / organizadores Danyelle Nilin Gonçalves e Irapuan Peixoto Lima Filho. - Fortaleza: Imprensa Universitária, 2020.

NATALENSE, Aurinivia Bezerra. **O protagonismo juvenil nas escolas estaduais de ensino profissional do Ceará**. 2022. 129 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional em 2022) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2022. Disponível em: <<http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=107083>> Acesso em: 1 de setembro de 2025

OLIVEIRA, Marcos Marques de. **Florestan Fernandes**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; MEC; Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

PAIS, José Machado. **Culturas juvenis**. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2003.

PAIVA, Thais. Centro de Referência em Educação Integral. **Reportagem: Darcy Ribeiro e a defesa da escola pública**. 2018. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/darcy-ribeiro-e-a-defesa-da-escola-publica/>. Acessado em 17 de outubro de 2024.

RIBEIRO, Darcy. **O livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch Editores. 1986

SAVIANI, Dermeval. **Florestan Fernandes e a Educação. Estudos Avançados**. 1996. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40141996000100013> Sistema de Ensino. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora S.A, 1992. Tradução: Claudia Freire – 1 ed – São Paulo: Editora Unesp, 2016.

SPOSITO, Marília Pontes. **Juventude e escolarização: alguns desafios contemporâneos. Educação e Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 64, p. 67-84, dez. 2002. Disponível em: http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/juventude_escolarizacao_n7_0.pdf. Acesso em 21 de julho de 2025.

TEIXEIRA, Anísio. Bases da teoria lógica de Dewey. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.23, n.57, jan./mar. 1955. p.3-27 (Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/bases.html> - Acessado em 14 de julho de 2025)

UFBA. **A Escola Parque da Bahia**. Biblioteca Anísio Teixeira. (Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/livro11/pagina33.htm> - Acessado em 15 de outubro de 2024)

APÊNDICE A - ROTEIRO PARA GRUPO FOCAL

Pesquisa Dissertação

Participação de Adolescentes e Jovens na Escola:

Relação entre o lugar de disciplina e expressões de autonomia

Questionário

(Haverá a aplicação de um pequeno questionário com 05 perguntas antes do início da atividade do grupo focal. Será entregue no formato impresso)

a) Sexo:

Feminino ()

Masculino ()

b) Idade:

13 anos ()

14 anos ()

15 anos ()

c) Bairro: _____

d) Renda:

1 a 2 salários mínimos ()

2 a 5 salários mínimos ()

5 a 10 salários mínimos ()

Mais de 10 salários mínimos ()

e) Você é bolsista?

Sim ()

Não ()

Objetivo Geral: realizar uma escuta ativa sobre a temática da participação de adolescentes e jovens na escola.

Total de participantes (por turma): de 04 a 08 participantes

Turmas: 1º e 2º anos

Tempo de Grupo Focal: de 40min a 1h 30

1- **Recepção:** entrega de um chocolate com a frase “Obrigado por ter vindo”;

2- **Apresentação da pesquisadora:** com as (os) participantes sentadas (os) em círculo, a moderadora se apresenta e inicia: (1) em linhas gerais, a proposta de pesquisa e do

grupo focal; (2) detalhes sobre o funcionamento do grupo, com destaque para a preservação da identidade das (os) participantes; (3) necessidade de gravação em gravador de celular; (4) recebimento da autorização/consentimento da mãe, pai e/ou responsável.

3- **Apresentação dos (as) participantes:** dinâmica do barbante (cada participante vai falar seu nome e o que a escola representa para ele (a); O que ele (a) gosta na escola? O que ele (a) não gosta? Como são os (as) professores (as)? Estudou em outra escola antes dessa? Se sim, o que era melhor ou pior?) A dinâmica propõe que ele (a) segure uma ponta do barbante, fale o nome e as motivações e, logo em seguida, jogue o rolo de barbante para outro (a) participante, até formar uma teia de barbante. Após todos falarem eles (as) tentarão enrolar o barbante novamente, desfazendo as linhas construídas).

Tendo em vista a experiência da dinâmica, onde o papel de cada participante é importante tanto para a construção da teia como para o desfazer o emaranhado, perguntar:

- O que vocês acreditam ser o papel de cada estudante na escola?
- Que características (ou perfil) eles (as) devem ter para contribuir com os processos escolares, assim como, com os seus processos individuais de crescimento, empoderamento e ação?

4- **Motivação para o início do diálogo:**

Vídeo Diálogo e Participação

Trecho do documentário “Nunca me Sonharam” do Instituto Unibanco
<https://www.youtube.com/watch?v=6ZJH6wV2zho&list=RDCMUcaQZ7NvQfBFn4u3TAdZPebA&index=11>

5- **Momento de Discussão:** iniciar o diálogo a partir de três perguntas:

- Qual a sua opinião sobre esse vídeo?
- Vocês conseguem associar o vídeo a escola de vocês?
- Para você o que significa ser um protagonista, um (a) agente que gera mudança na sociedade?
- Qual o papel social da escola nesse processo formativo do (a) estudante para que ele (a) seja um (a) protagonista?

6- **Finalização:** encerrar o diálogo agradecendo a participação de cada estudante envolvido no processo.

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO - PARTICIPAÇÃO DE ADOLESCENTES E JOVENS NA ESCOLA

O questionário a seguir é parte de uma pesquisa de mestrado do Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade Federal do Ceará (UFC) que tem por objetivo analisar como você, estudante, se sente enquanto protagonista no ambiente escolar. Por gentileza, responda o formulário de forma anônima. Desde já, agradeço sua disponibilidade em contribuir com esta pesquisa.

- 1 - Você aceita participar dessa enquete?
- 2 - Qual bairro você mora? (Marque apenas uma alternativa)
- 3 - Qual sua escola?
- 4 - Qual sua série?
- 5 - Em qual turno estuda? (Marque apenas uma alternativa)
- 6 - Qual sua idade?
- 7 - Em qual grupo de cor de pele você se identifica?
- 8 - Com quem você mora? (Marque quantas alternativas quiser)
- 9 - Qual a escolaridade da sua mãe? (Marque apenas uma alternativa)
- 10 - Quem acompanha suas atividades escolares? (Marque apenas uma alternativa)
- 11 - Se na resposta anterior não for a mãe, qual o grau de escolaridade dessa pessoa?
- 12 - Você trabalha atualmente?
- 13 - Caso trabalhe qual o seu emprego?
- 14 - Trabalha quantas horas por dia?
- 15 - Você já repetiu alguma série?
- 16 - O que a escola representa para você? (Marque quantas alternativas quiser)
- 17 - Em qual espaço da sua escola você mais gosta de estar? (Marque apenas uma alternativa)
- 18 - Porque você escolheu esse espaço?
- 19 - Como você se vê enquanto estudante em sala de aula no que se refere a 'Participação'? (Marque quantas alternativas quiser)
- 20 - Se tiver marcado o item OUTROS, justifique sua resposta.
- 21 - Sua escola oferece espaços de diálogos sobre temas gerais fora da sala de aula?
- 22 - O que você mais gosta de fazer na hora do intervalo? (Marque apenas uma alternativa)
- 23 - Descreva se concorda ou discorda das seguintes afirmações:
- 24 - Você se sente ouvido na escola?
- 25 - Para você, o que representa ser um líder em sala de aula? (Marque apenas uma alternativa)

26 - Quais grupos de liderança existem em sua escola? (Marque quantas alternativas quiser)

27 - Você participa de algum desses grupos?

28 - Você participa de reuniões ou atividades de alguma organização ou movimento coletivo?

29 - Em quais temas você se sente mais ouvido e/ou consultado dentro do ambiente escolar? (Marque quantas alternativas quiser)

30 - Para você, qual o significado do conceito de 'Participação na Escola'? (Marque quantas alternativas quiser)

31 - Como você está se sentindo em relação a sua Saúde Mental? (Marque quantas alternativas quiser)

32 - De qual disciplina você mais gosta? (Marque apenas uma alternativa)

33 - Você se considera um protagonista na escola?

34 - Justifique sua resposta

35 - Qual é, aproximadamente, a renda da sua casa? (Marque apenas uma alternativa)

36 - Gênero:

37 - Qual sua religião?

38 - De acordo com os seus conhecimentos, o que é necessário para se tornar um protagonista na escola?