



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Ciências Sociais

Instituto de Ciências Sociais

Flávia Alves de Santana

**Os significados da escola: uma análise discursiva das emoções em narrativas
sobre vivências escolares**

Rio de Janeiro

2023

Flávia Alves de Santana

Os significados da escola: uma análise discursiva das emoções em narrativas sobre vivências escolares



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof.^a Dra. Claudia Rezende.

Coorientador: Prof. Dr. Valter Sinder.

Rio de Janeiro

2023

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CCS/A

S232 Santana, Flávia Alves de.
Os significados da escola: uma análise discursiva das emoções em narrativas sobre vivências escolares / Flávia Alves de Santana. – 2023.
122 f.

Orientadora: Claudia Barcellos Rezende.
Coorientador: Valter Sinder.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Ciências Sociais.

1. Emoções – Teses. 2. Discursos, alocações etc. – Teses. 3. Juventude – Teses. 4. Ensino médio – Teses. I. Rezende, Claudia Barcellos. II. Sinder, Valter. III. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Ciências Sociais. IV. Título.

CDU 159.942

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Flávia Alves de Santana

Os significados da escola: uma análise discursiva das emoções em narrativas sobre vivências escolares

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 13 de abril de 2023.

Banca Examinadora:

Prof^a Dra. Claudia Barcellos Rezende (Orientadora)
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas - UERJ

Prof. Dr. Valter Sinder (Coorientador)
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas - UERJ

Prof. Dr. Ronaldo Oliveira de Castro
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas - UERJ

Prof^a Dra. Raquel Brum Fernandes
Universidade Federal Fluminense

Rio de Janeiro

2023

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a todos que estiveram comigo durante a realização do mestrado. Em tempos de isolamento social Daniella e João foram companhias fundamentais.

À minha família. Minha mãe, Augusta, meu pai, Flavio e minha irmã Daniella. Cada um de sua maneira sempre se faz presente. Muito obrigada pelo apoio incondicional.

Às amigas Elisa, Julia, Clara e Camila. Amigas que estiveram e sempre estão comigo. O apoio de vocês foi fundamental para muitas realizações na minha vida, inclusive esta dissertação.

Às também amigas Beatriz, Raphaela e Juliana. Sempre disponíveis e presentes.

Aos alunos e ex-alunos que são minha grande motivação acadêmica, em especial à Camille, Luana, Maria, Maya, Helena, Vitória, Cristiano e Yago.

À minha orientadora Claudia Rezende por toda sua compreensão, sensibilidade, suporte e atenção durante o desenvolvimento desta pesquisa. Também ao meu coorientador Valter por seu apoio e por ter me apresentado Cláudia.

À João, meu maior suporte e meu maior incentivador. Por muitas vezes acreditar em mim mais que eu mesma. Por ter estado comigo em todos os momentos deste mestrado. Muito obrigada por toda sua dedicação em fazer tudo que pode da melhor maneira possível.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Paulo Freire (2018)

RESUMO

SANTANA, Flávia. *Os significados da escola: uma análise discursiva das emoções em narrativas sobre vivências escolares*. 2023. 122 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

Esta dissertação aborda os significados da escola construídos discursivamente por oito ex-alunos de uma escola pública da Rede Estadual de Ensino do Estado do Rio de Janeiro. O objetivo geral desta pesquisa foi construir compreensões sobre os sentidos atribuídos pelos jovens entrevistados às suas vivências no CE, escola em que realizaram o Ensino Médio. Com a contribuição de autores da antropologia das emoções, sociologia da educação, do campo da educação, entre outros, foram identificadas diferentes nuances e interpretações da vida escolar. Por meio de uma perspectiva de discurso como ação social alinhada a contribuição das emoções presentes nas narrativas, foram criadas compreensões da escola como espaço de reprodução de desigualdades, de mobilidade social, liberdade, assim como de opressão e reificação.

Palavras-chave: Discurso. Emoções. Reconhecimento. Ensino Médio. Juventude.

ABSTRACT

SANTANA, Flávia. *The school meanings: a discourse analysis of emotions in narratives about school experiences*. 2023. 122 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

This dissertation addresses the meanings of school discursively constructed by eight former students of a public school in the State Education Network of the State of Rio de Janeiro. The general objective of this research was to build understandings about the meanings attributed by the young participants interviewed to their experiences in the CE, the school where they completed High School. With the contribution of authors from the anthropology of emotions, sociology of education, from the field of education, among others, different nuances and interpretations of their school life were identified. Through a perspective of discourse as social action aligned with the contribution of emotions present in the narratives, understandings of the school were created as a place for reproduction of inequalities, social mobility, freedom, as well as oppression and reification.

Keywords: Discourse. Emotions. Recognition. High school. Youth.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
Metodologia	11
Discurso e Emoções	12
Paradigmas de pesquisa	14
Contexto de Pesquisa	18
Participantes	20
Ferramentas de pesquisa	22
1 Educação, Reconhecimento e Juventude: algumas reflexões teóricas	24
1.1 Reprodução e Liberdade	24
1.2 Honneth e o Reconhecimento	27
1.3 Juventude	29
2 AS RELAÇÕES FAMÍLIA-ESCOLA	34
2.1 Famílias, escolhas e acompanhamento escolar	36
2.2 Família e o sucesso escolar	39
2.2.1 O papel das mães	42
2.3 Família, escola e cobranças	46
2.4 Famílias e Escola	55
3 A ESCOLA	59
3.1 Principais lembranças	59
3.2 A juventude e o Ensino Médio	65
3.3 Escola e escolhas	68
3.4 Escola, reprodução e opressão	71
3.4.1 Alunos, instituição e preconceito	71
3.4.2 Professores e preconceito	74
3.4.3 Preconceito e sexualidade	79
3.5 Escola e desestímulo	83
4 PROFESSORES, AMIGOS E AFETOS	88
4.1 Escola como refúgio	88
4.2 Reconhecimento e aceitação	93
4.3 Amizade	96
4.3.1 Amigos da escola	98

4.3.2	<u>Professores e disciplinas</u>	100
4.3.3	<u>As representações da amizade com os professores</u>	104
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
	REFERÊNCIAS	114
	APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista	119
	APÊNDICE B - Quadro de apresentação dos entrevistados	121

INTRODUÇÃO

Quando pensamos na definição de escola, indubitavelmente inúmeros significados surgem pois, as memórias que construímos das nossas vivências passam por interpretações individuais que são atravessadas por subjetividades e situações singulares vividas por cada sujeito. Sendo assim, as particularidades e especificidades dos discursos relacionados às experiências educacionais são cruciais para a tentativa de apreensão dos plurais significados que nós geramos das nossas experiências escolares.

Dada a complexidade dos cenários educacionais (BOHN, 2013), além das heterogêneas possibilidades de significações relativas ao que é ser um estudante, compreender as construções discursivas relacionadas às experiências escolares demanda uma interlocução de diferentes saberes e conhecimentos. Sendo assim, nesta pesquisa, trago um olhar atento para o discurso e para o contexto, em particular, para as emoções presentes em narrativas sobre vivências estudantis. Para tanto, proponho uma análise dos discursos construídos por alunos recém-formados no ensino médio referentes à temática de suas experiências escolares.

A comunicação entre diferentes campos do saber não é uma proposta apenas deste trabalho de pesquisa, mas algo que faz parte da minha carreira docente. Devido a uma longa formação em inglês, ainda estudante do curso de graduação em Ciências Sociais, comecei a atuar como professora de idiomas em cursos livres. Durante alguns anos, trabalhei exclusivamente na área de linguagens em instituições particulares, prática através da qual me desenvolvi e me encontrei na carreira docente. Contudo, a experiência que me fez repensar meu papel como professora se deu quando iniciei a lecionar Sociologia nos anos finais do ensino básico na rede pública do Estado do Rio de Janeiro, em 2018.

Interessada em entender meu novo cenário profissional, comecei a investigar a realidade da escola através de conversas com pessoas que trabalhavam na instituição. No geral, pude identificar uma certa insatisfação dos professores em relação aos alunos, no que tange ao interesse destes em atividades pedagógicas realizadas em sala. Além disso, percebi uma descrença de alguns docentes quanto aos destinos dos alunos após a formatura no ensino médio, julgando desnecessárias iniciativas de divulgação de informações sobre ingresso em cursos de ensino superior.

Após ouvir os professores, iniciei algumas rodas de conversas com minhas turmas acerca de suas perspectivas e projetos para a vida após a escola. Nesses momentos de diálogo, ouvi muitos estudantes justificando a suposta falta de motivação e interesse como consequência

da atuação da equipe pedagógica e do corpo docente da escola. Dentre os discursos dos alunos, alguns me chamaram muita atenção por conta da clareza em relação à realidade da escola presente em suas falas.

A partir desse exercício de reflexão, como trabalho final de uma pós-graduação Lato Sensu no campo da linguagem (SANTANA, 2020), realizei pesquisa que analisava as construções discursivas identitárias de um dos alunos que conversavam comigo na época. O trabalho teve como proposta trazer reflexões quanto às construções discursivas identitárias (MOITA LOPES, 2006) deste estudante, levando em conta questões semânticas, sintáticas e sociais do uso da linguagem. Contudo, os momentos de discussão nas turmas levaram outros alunos a se aproximarem na busca por auxílio em questões que envolviam tanto a escola quanto suas redes de relações fora dos muros do espaço escolar. Apesar de muito relevante para a construção e reconstrução de minha atuação como professora, ao finalizar a produção da pesquisa ainda sentia a necessidade de realizar um estudo maior, em que houvesse a possibilidade de compreender os significados mais amplos sobre o que é a escola.

Ser professora atuante na mesma escola que contextualiza esta pesquisa é um desafio e uma tensão a mais neste trabalho. Minhas vivências no campo me possibilitam observar de forma mais ampla o cenário da escola e, por mais que não tenha sido professora de todos os participantes, compartilhei com os entrevistados algumas vivências que me auxiliaram a gerar compreensões a respeito das narrativas construídas por eles. Neste trabalho, assumo uma postura que varia entre ser pesquisadora, como “observadora participante” (WHYTE, 2005), ser professora, além das influências das minhas experiências e trajetória. Assim, chamo atenção para a relevância da minha ligação com o campo aqui problematizado. Na minha atuação como professora dos anos finais do ensino básico, tenho visto como fundamental o conhecimento das subjetividades e das experiências individuais dos alunos para compreender os significados da escola e a importância das relações estabelecidas dentro do ambiente escolar. Sendo assim, meu interesse como pesquisadora é compreender de forma mais ampla os sujeitos centrais na prática educativa, os estudantes. Mais especificamente, volto meu olhar para as significações construídas por eles em relação aos seus contextos educacionais e a importância das relações desenvolvidas ao longo do processo.

Contudo, a centralidade das relações e das subjetividades não se limita ao objeto investigado nesta pesquisa. Neste trabalho, trago a compreensão de que o produto intelectual não se dissocia de quem o produz, sendo, na verdade, o resultado das escolhas e interpretações pessoais não apenas do pesquisador ao refletir a respeito do objeto, assim como dos pesquisados ao trazerem suas experiências pessoais, sendo assim, um processo preenchido inteiramente por

subjetividade. Além disso, entendo que a forma como as vozes dos integrantes da pesquisa é tratada em um trabalho acadêmico está associada com postura ética e política de quem escreve. Em outras palavras, me localizando no campo que reflete sobre o contexto educacional, vejo como primordial entender que as vozes dos sujeitos com os quais pesquiso, converso e me relaciono são de extrema relevância para compreender e elucidar as questões que me motivam a realizar esta pesquisa (MOITA LOPES, 2006). Assumir tal postura significa, do meu ponto de vista, buscar concretizar uma pesquisa que verdadeiramente se comunique com meus pares e reflita a realidade sobre a qual me debruço.

Posto isto, trago esta pesquisa como uma proposta de espaço não apenas de análise, mas também como atividade de reflexão e retorno às experiências escolares plurais. Além disso, considerando que esta pesquisa é atravessada por questões que extrapolam o contexto da escola, é fundamental levar em conta que as relações entre escola, alunos e professores contemplam elementos que não se limitam aos conteúdos ensinados em sala ou ao ambiente educacional. Sendo assim, através da compreensão do discurso e das emoções como ação social (MOITA LOPES, 2006; REZENDE; COELHO, 2010), a presente pesquisa se propõe a compreender narrativas pessoais de experiências particulares referentes às vivências escolares de um grupo de ex-alunos do ensino básico.

Portanto, como objetivo geral, pretende-se compreender de forma mais ampla os significados que estudantes constroem discursivamente a respeito de suas experiências escolares. Como objetivos específicos, intento compreender as emoções presentes nestas construções discursivas e os papéis da escola na vida dos participantes. Posiciono este trabalho em uma postura epistemológica que se atenta para os agentes envolvidos e que gera dados singulares e localizados, em oposição a ideias generalizantes, pois conclusões universais não são capazes de abarcar toda a complexidade e pluralidade das subjetividades presentes no ambiente escolar (MOITA LOPES, 2006; FABRICIO, 2006).

Metodologia

Trago nesta seção os aspectos metodológicos escolhidos para orientar esta pesquisa. Como antes mencionado, este trabalho se propõe a analisar os discursos construídos por ex-alunos do ensino médio em relação às suas experiências escolares, a fim de compreender como eles interpretam tais vivências. Além disso, são analisadas questões acerca da participação das

famílias nas trajetórias escolares, assim como os possíveis efeitos das relações construídas no espaço escolar no que tange aos caminhos trilhados pelos entrevistados após a formatura do ensino médio.

Desta forma, esta etapa se divide em seis sessões. Primeiramente, (i) trago para a discussão a compreensão de discurso e emoções que embasam as reflexões aqui apresentadas; (ii) apresento o método qualitativo como paradigma epistemológico, juntamente com discussões sobre observação participante e sociedades complexas. Além disso, (iii) justifico as escolhas feitas como pesquisadora, (iii) contextualizo a escola que exerce o papel de contexto para esta pesquisa e (iv) apresento os entrevistados que colaboraram com a produção deste trabalho. Por fim, (vi) trago a entrevista semiestruturada como ferramentas de pesquisa.

Discurso e emoções

Sendo o discurso o que compõe os dados analisados, é importante a reflexão em relação às perspectivas que orientam o tratamento dos dados. Portanto, trago para as discussões presentes neste trabalho contribuições da linguística aplicada crítica (MOITA LOPES, 2006) para a construção de uma concepção de discurso como prática social. Na mesma linha, para compreender as manifestações subjetivas dos participantes, utilizarei conhecimentos do campo da antropologia das emoções que rompem com a crença de que os sentimentos teriam natureza universal, essência e singularidade. Ademais, trago o campo das emoções como parte da “experiência humana as quais, apesar de concebidas pelo senso como ‘naturais’ e ‘individuais’ [...] estão muito longe de serem refratárias à ação da sociedade e da cultura.” (REZENDE; COELHO, 2010. p.12).

No que tange ao campo da Linguística Aplicada Crítica, trago os questionamentos e reposicionamentos quanto ao tratamento dos dados e dos sujeitos envolvidos no processo de pesquisa, momento em que se dedica a criar “inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (MOITA LOPES, 2006, p.14), considerando usos da linguagem para além da norma. Ou seja, um olhar crítico da linguística, voltado para a práxis, para os sujeitos e suas vozes, assim considerando os elementos sociais fundamentais do fenômeno linguístico.

Sendo assim, o contexto, elementos como *quando*, *como* e *quem* faz o uso da linguagem são essenciais para o desenvolvimento de uma compreensão do fenômeno estudado. Para tanto, aqui tratamos da linguagem como “conectada a um conjunto de relações em permanente

flutuação, por entender que ela é inseparável das práticas sociais e discursivas que constroem, sustentam ou modificam as capacidades produtivas, cognitivas e desejantes de atores sociais.” (FABRÍCIO, 2006, p. 48). Isto posto, trago uma concepção de discurso como prática social, em que não há usos neutros da linguagem e sim filtros através dos quais os sujeitos elaboram seus discursos e suas realidades.

Compreendendo os discursos como maneiras particulares de nos colocarmos no mundo, entendo que as emoções, enquanto significações subjetivas de como os sujeitos se relacionam discursivamente com as realidades construídas, são elementos significativos para a compreensão das narrativas. Com base em uma perspectiva sociocontrucionista das emoções (REZENDE; COELHO, 2010), estas ocupam espaço de extrema relevância nesta pesquisa. Aqui, as emoções são compreendidas como construções históricas e socioculturais, dado o fato de que “o próprio significado das emoções varia dentro de um mesmo grupo social dependendo das circunstâncias em que se manifestam” (2010, p. 14). Desta forma, quebra-se o pressuposto da universalidade dos sentimentos e das emoções, entendendo estes como manifestações individuais resultantes de construções culturais.

Embora localizadas no corpo, as emoções, “têm com este uma relação que é permeada sempre por significados culturalmente e historicamente construídos” (REZENDE; COELHO, 2010, p. 27). Sendo assim, para fazer um estudo sobre emoções é necessário que as compreendamos também em suas manifestações extra corporais, por exemplo, através da linguagem. Investigando as construções discursivas, tem-se a possibilidade de elucidar como as emoções revelam dinâmicas sociais diversas, além das interpretações subjetivas de tais dinâmicas.

Sendo a linguagem um dos recursos utilizados pelos sujeitos para construir a si e ao mundo ao seu redor, ela exerce o papel de mediadora das experiências, o canal pelo qual os indivíduos interpretam e expressam suas vivências, “de modo que se torna difícil separar o sentimento de sua percepção e expressão, mesmo que esta aconteça apenas para o próprio indivíduo” (REZENDE; COELHO, 2010, p. 27). Ou seja, abandona-se a compreensão dos sentimentos como manifestações exclusivamente biológicas e localizadas no “interior” dos indivíduos, por deixar de lado a questão da linguagem como construtora da realidade e a relevância da cultura na formação dos sujeitos.

Paradigmas de pesquisa

Este trabalho faz uma interlocução entre diferentes áreas de conhecimento para gerar discussão ampla sobre o tema proposto. Assim, assume-se, antes de escolhas metodológicas, uma lógica analítica alinhada com a metodologia qualitativa, ou seja, com “um conjunto de atividades interpretativas, [que] não privilegia nenhuma única prática metodológica em relação à outra” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 20), visando assim selecionar a melhor combinação de estratégias interpretativas com potencial de ajudar a elucidar o tema pesquisado. Além disso, sendo esta uma investigação que olha para as experiências escolares e construções discursivas de emoções, atentar-se para a práxis é fundamental para gerar compreensões condizentes com o contexto e os sujeitos envolvidos na pesquisa. Mais uma vez a metodologia qualitativa se faz fundamental, por ser um paradigma metodológico que entende o contexto situacional como material rico e denso, sendo esta uma escolha que permite o desenvolvimento de uma compreensão da práxis através da interpretação da linguagem em uso, “tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

Ademais, partindo de uma perspectiva qualitativa interpretativa, as compreensões aqui geradas são historicamente situadas, pois “a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17), fazendo com que “cada prática [garanta] uma visibilidade diferente ao mundo” (Ibid). Em outras palavras, esta pesquisa não tem como objetivo construir uma análise final e conclusiva das compreensões e emoções presentes no discurso dos entrevistados.

Igualmente importante é discutir acerca da questão da neutralidade na pesquisa científica. Sendo este um trabalho alinhado com os paradigmas da linguística aplicada crítica, com a metodologia qualitativa interpretativa e com a antropologia interpretativa de Geertz (2002), além do fato de que toda pesquisa perpassa por posturas políticas e ideológicas, não é possível trabalhar com a hipótese de uma produção intelectual neutra. De acordo com Denzin e Lincoln (2006, p. 33), qualquer interpretação “será filtrada pelas lentes da linguagem, do gênero, da classe social, da raça e da etnicidade. Não existem observações objetivas, apenas observações que se situam socialmente nos mundos do observador e do observado — e entre esses mundos”.

Para mais, está presente na trajetória das Ciências Sociais a busca e a valorização do conhecimento objetivo, elaboração esta que reclama olhar imparcial e posicionamento

distanciado do pesquisador em relação ao objeto de pesquisa. Tal posicionamento proporcionaria as condições necessárias para que a subjetividade do cientista influenciasse de forma mínima nos resultados dos trabalhos científicos. Contudo, sendo a antropologia uma ciência que demanda do pesquisador familiaridade com o grupo estudado, a questão da subjetividade é pensada e repensada ao longo da história da disciplina, chegando ao interpretativismo de Geertz, no qual o antropólogo é entendido como detentor de particularidades indissociáveis do seu trabalho científico, se fazendo inviável a pretensão de uma pesquisa neutra e imparcial.

Neste ponto, trago o pensamento de Foote Whyte em que o pesquisador é construído como um ser social, observando que ao “viver por um longo período na comunidade que é o seu objeto de estudo, sua vida pessoal estará inextricavelmente associada à sua pesquisa” (WHYTE, 2005, p. 283). Em outras palavras, o pesquisador, ao se inserir no campo, passa a fazer parte dele subjetivamente. Desta forma, a categoria de *observação participante* desenvolvida por Foote Whyte, que pressupõe “constante e intensa aproximação e diálogo com os universos investigados”, expressado “uma posição ético-científica voltada para a melhor e mais rica compressão dos fenômenos sociais” (VELHO apud WHYTE, 2005, p. 12) é de extrema importância para a reflexão em relação à postura metodológica que pretendo adotar na elaboração desta pesquisa.

Uma vez quebrado o pressuposto da objetividade, entendo a relevância da sistematização da metodologia de pesquisa no intuito de possibilitar o uso das minhas experiências prévias como ferramenta para melhor apreensão da realidade trabalhada. Assim sendo, entendo a observação participante como parte do meu trabalho, pois além do esforço para superar o senso comum e os estereótipos sobre o grupo pesquisado, foi no meu campo de atuação profissional, como professora de sociologia, que encontrei minha motivação e objeto de investigação. Sendo assim, penso que minha inserção no campo como pesquisadora demanda uma série de reflexões éticas e metodológicas, por também exercer o papel de professora neste mesmo contexto. Em outras palavras, essa lente de aumento acaba revelando o desafio de realizar uma pesquisa que olha para o papel social que eu ocupo dentro da realidade trabalhada, o que gera especial cuidado com a metodologia da pesquisa.

Sendo o contexto fundamental para as reflexões aqui propostas, o cenário em que esta pesquisa se localiza demanda a reflexão acerca do dinamismo e da complexidade dos centros urbanos. A luz de Gilberto Velho (1994), trago para este trabalho as noções de fragmentação das “sociedades complexas”, “projeto” e “campo de possibilidade”, na intenção de possibilitar

uma investigação que se atente tanto ao cenário geral em que os pesquisados se encontram, quanto como individualmente se relacionam com o universo em que se inserem.

Deste modo, apresenta-se aqui uma concepção de sociedade moderna, em particular das grandes metrópoles, em que a maleabilidade e a fluidez são aspectos fundamentais na geração de compreensões sobre tais cenários (VELHO, 1994, p.22). Assim, Gilberto Velho chama a atenção para o fato de que este caráter flexível faz com que as *sociedades complexas* constituam e sejam constituídas por uma dinâmica de coexistência de diferentes realidades. Esta relação diferencia as sociedades modernas das tradicionais e demanda dos sujeitos posicionamentos e atitudes que os auxiliem a lidar com esta pluralidade de visões de mundo.

Portanto, Velho traz a concepção do “indivíduo na sociedade moderna como ponto de interseção de vários mundos” (1994, p. 21), passando a viver em diferentes graus de adesão e comprometimento em diversas dimensões ao mesmo tempo. Com isso, a realidade se torna permeada por transições dos sujeitos entre domínios plurais, movimentações que podem ocorrer a qualquer momento e por vezes de forma imperceptível. Desta maneira, o fato de se encontrarem na convergência entre mundos distintos abre caminho para os sujeitos se deslocarem de seus domínios de referência na busca de significações e códigos relevantes para suas constituições identitárias (1994, p.26).

Contudo, tal tendência à fragmentação e à movimentação não invalida completamente conexões fundamentais com grupos de referência. A maior possibilidade de circulação não impede os sujeitos de manterem suas identidades vinculadas às comunidades “originais”, permitindo que os indivíduos vivenciem na sociedade moderna experiências tanto comunitárias quanto individuais (VELHO, 1994, p. 29), sendo a noção de “projeto” uma ferramenta para compreender as questões de unidade e fragmentação (Ibid, p.28) presentes nas sociedades complexas.

Como este trabalho busca compreender as formas particulares de significação das experiências escolares, a noção de projeto é relevante por lidar com “a performance, as explorações, o desempenho e as opções, ancoradas a avaliações e definições da realidade” (VELHO, 1994, p.28). Além disso, pelo fato da vida escolar ser muitas vezes permeada pelas expectativas e avaliações não só dos estudantes, mas também de suas famílias, se faz presente desta forma a tensão entre os projetos individuais e coletivos, sendo nestes casos, familiares ou da própria escola. As maneiras por meio das quais estes jovens lidam com essas tensões são também plurais, passando por possíveis adaptações de projetos individuais a mudanças de papéis sociais de acordo com o contexto. Ou seja, a dinâmica própria do “campo de possibilidades” permite que tanto os potenciais papéis exercidos por estudantes em suas

vivências escolares quanto o duplo papel da minha posição, como professora e pesquisadora, sejam permeados por um caráter de metamorfose e de negociação da realidade (VELHO, 1994), permitindo que os sujeitos transitem entre diferentes domínios.

Voltando para o contexto específico desta pesquisa, o “como pesquiso” é uma pergunta intrínseca à construção do que investigo. Com o objetivo de elucidar as questões cotidianas que se apresentam como questões no trabalho de pesquisa é preciso que teoria, prática e método tenham relação de complementaridade. Assim sendo, utilizo no presente trabalho entrevistas semiestruturadas como ferramenta de geração dos dados que utilizarei nas análises. Contudo, entendo que para a realização de entrevistas compreensivas, o escopo das perguntas utilizadas nesse momento de integração precisa ser pensado levando em conta os conhecimentos construídos em contatos e relações anteriores com o grupo a ser pesquisado, assim adequando os procedimentos teóricos e metodológicos à realidade social que busco investigar. Nesse ponto, me alinho com a construção de observação participante de Whyte ao dizer:

Sentado e ouvindo, soube as respostas às perguntas que nem mesmo teria tido a ideia de fazer se colhesse minhas informações apenas por entrevistas. Não abandonei de vez as perguntas, é claro. Simplesmente aprendi a julgar quão delicada era uma questão e a avaliar minha relação com a pessoa, de modo a só fazer uma pergunta delicada quanto estivesse seguro da solidez da minha relação com ela. (2005, p. 304)

Ou seja, a partir desta colocação é possível perceber que a observação participante demanda do pesquisador a habilidade de observar seu contexto de pesquisa para perceber quando, como e quais perguntas fazer aos integrantes do grupo pesquisado.

Tal necessidade se encontra com outro ponto fundamental da observação participante, pois a proximidade com o campo pode levar o pesquisador a “equivocar-se ao pressupor que dispõe do controle da situação” (VALLADARES, 2007, p. 154). Partir dessa afirmação promove a reflexão de que, mesmo familiarizada com o contexto escolar, o desenrolar da pesquisa elucidará novas questões sobre a realidade trabalhada. Com isso, esta investigação é construída não apenas por mim, mas também pelo contexto de pesquisa e pelos sujeitos que a integram, pois “na observação participante tem-se tanto a oportunidade quanto a necessidade de desenvolver hipóteses depois que já se começou a coletar dados” (BECKER, 1999, p. 43). Sendo assim, mesmo partindo de pressupostos em relação às questões que procuro elucidar no campo, compreendo que ao longo do processo, o contexto e as entrevistas fazem surgir novas questões e compreensões.

Mais uma vez, saliento a importância do olhar atento do pesquisador, pois “as ideias crescem, em parte, como resultado de nossa imersão nos dados e do processo total de viver”

(WHYTE, 2005, p. 284). Isto posto, volto a endossar a compreensão de que a pesquisa é construída no processo de sua realização, com a agência não apenas do pesquisador, mas também dos sujeitos que integram a realidade de interesse. Assim sendo, vejo na observação participante a postura metodológica que possibilita a integração compreensiva entre o contexto da pesquisa com as entrevistas, permitindo que de fato se construa uma relação de interação, “havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 33). Sendo assim, apoiada na postura de pesquisa de *observação participante*, as análises dos discursos dos entrevistados são feitas através das lentes dos paradigmas metodológicos aqui apresentados, das discussões teóricas e do conhecimento que desenvolvo por fazer ser também parte do contexto da pesquisa.

Contexto de pesquisa

Para melhor compreensão das experiências analisadas nesta pesquisa, é fundamental trazer algumas informações sobre a escola em que os estudantes realizaram os anos finais do ensino básico, mesma escola na qual alguns dos participantes tiveram aula comigo e vivenciaram grande parte das experiências trazidas por eles em nossas conversas.

A escola em que eu e os ex-alunos nos conhecemos é uma instituição de ensino da rede pública do Estado do Rio de Janeiro. Nesta pesquisa, a escola será chamada de “Colégio Estadual” ou pela sigla “CE”. O nome da instituição será preservado para proteger a identidade dos entrevistados. Localizada na zona norte da cidade, oferece os três anos do ensino médio, sendo assim, todos foram alunos de outras instituições públicas ou privadas no ensino fundamental. A localização da escola é um dado relevante para compreender as singularidades e especificidades desta unidade escolar. Sua proximidade com uma renomada universidade atrai alunos de licenciatura para realizarem seus estágios na instituição, além dos diversos projetos de “Iniciação à docência” patrocinados pela CAPES. Mesmo sendo em uma região considerada de risco, a escola é muito buscada por pais e alunos por conta da facilidade de acesso através de transporte público. A escola possui uma média de 630 alunos, divididos entre os turnos da manhã, tarde e noite. Também estão alocados na unidade em torno de 47 servidores, divididos entre os setores administrativo e pedagógico. O corpo docente conta com 40 professores ativos, dentre eles dois ex-alunos, além de um coordenador pedagógico, um orientador educacional, um diretor adjunto e um diretor geral.

Sendo o CE uma escola com estrutura física pequena em comparação com outras instituições de ensino da rede, observo, como professora da unidade, que há uma grande proximidade entre discentes e docentes. Essa aproximação pode se dar por conta da distribuição das turmas, que faz com que os alunos, em algumas disciplinas, tenham por boa parte do ensino médio os mesmos professores. Essa organização é resultado da limitação física da escola, permitindo com que haja apenas sete turmas por turno e uma baixa rotatividade de professores. Assim, os alunos têm o costume de procurar os docentes nos intervalos das aulas para tirar dúvidas e também para conversar sobre questões pessoais. O diretor da escola foi também figura muito ativa no cotidiano da escola, indo com frequência às salas para falar com as turmas, assim permitindo fácil acesso a sua sala tanto para o corpo docente quanto discente.

A história da escola é também dado relevante para a compreensão da relação dos alunos com a unidade. O CE é uma instituição muito tradicional na região, tendo sido fundada em 1965, época em que o ensino secundário, atual ensino médio, era reservado às elites brasileiras. Assim, enquanto as camadas mais abastadas da sociedade chegavam às universidades através do ensino secundário, as camadas populares tinham seus acessos limitados ao primário e, em poucos casos, ao ensino técnico. Em 1971, o governo militar implementa uma reforma do ensino para dar conta da demanda por mão de obra do período de aceleração da industrialização do país. Com princípios que giravam em torno da formação de profissionais da maneira mais rápida e menos custosa possível, o segundo grau passa a ser voltado para a profissionalização das camadas populares (BELTRÃO, 2017).

Assim, no contexto de expansão do ensino secundário, o CE nasce e se torna uma escola de referência. São comuns histórias de famílias inteiras se formarem na unidade, além dos casos de ex-alunos que retornam tanto para a realização do estágio obrigatório quanto para lecionar na escola após a nomeação no cargo de professor. Ademais, a gestão anterior¹ a 2014 foi responsável pela realização de parcerias com institutos federais e escolas técnicas, o que aumentou a visibilidade e a atração da população do entorno em matricular os jovens na escola.

Um ponto muito importante nesta pesquisa é meu papel de “observadora participante”. Sendo professora da unidade escolar, a oportunidade de estar dentro da estrutura da escola me permite construir conhecimentos através das minhas vivências. Desta forma, percebo que apesar da atuação ativa do diretor, em geral, não há interferência da coordenação e da

¹ A gestão foi de 1991 a 2014. O diretor fez um trabalho intenso para melhorar a qualidade da escola. Além da realização de convênios com institutos federais e escolas técnicas, realizou campanhas para a expansão do acesso gratuito a livros didáticos para alunos do ensino médio, projeto que extrapolou a unidade escolar, resultando em um projeto de lei. Com o falecimento do antigo diretor, uma nova gestão assumiu a direção da escola.

administração nos conteúdos ensinados em sala. Esta configuração permite que cada professor imprima seu estilo nas aulas lecionadas, sendo assim uma escola muito plural no que tange a orientações político/pedagógicas. Tendo apresentado o contexto que promoveu o encontro entre pesquisadora e pesquisados, a próxima seção trará uma breve introdução dos entrevistados.

Participantes²

Para esta dissertação, foram entrevistados oito jovens, dentre eles seis mulheres e dois homens. Por questões metodológicas, inicialmente pretendia-se ter um quantitativo equilibrado entre entrevistados do sexo masculino e do sexo feminino, contudo, poucos convidados aceitaram e participaram das entrevistas. Quatro das entrevistas foram realizadas no formato presencial, enquanto quatro foram feitas por plataformas digitais. Algumas conversas feitas a priori no formato online precisaram ser refeitas por conta de falhas de conexão. Além disso, os jovens entrevistados, em sua maioria, residiam com suas famílias, sendo este motivo de constrangimento para a discussão de certas vivências, revelando a necessidade de encontros presenciais em ambientes “neutros”.

Alguns critérios foram escolhidos para realizar o corte para a seleção dos entrevistados. O fator mais relevante foi que todos tivessem passado pela escola durante a mesma gestão, ou seja, com o mesmo diretor que ficou no cargo entre 2014 e o início de 2022. O grupo de entrevistados foi composto por formandos de 2018 a 2020. Esses cortes foram escolhidos pois, por se tratar de uma entrevista que trabalha memórias e construções discursivas, é desejável que os participantes tivessem experiências recentes. Ademais, por se tratar de uma escola pequena em que o diretor em questão foi muito atuante, penso ser relevante que todos os participantes tenham passado pela mesma gestão. Os primeiros selecionados foram quatro alunos que vivenciaram episódios ocorridos na escola que envolveram direção, professores, pais e alunos. Os quatro jovens foram meus alunos em turmas do segundo ano do ensino médio no ano de 2019 e me procuraram para conversar sobre tais experiências na época em que ocorreram. Para fins metodológicos, pedi para os primeiros convidados indicações de colegas de escola para participar das entrevistas e conversar sobre suas experiências na escola.

² Para melhor acompanhamento das falas, trago um quadro de apresentação com as informações gerais dos entrevistados no Anexo B.

Levando-se em conta o corte metodológico destacado acima, as idades dos entrevistados variaram entre 22 e 20 anos. Os nomes utilizados são pseudônimos, alguns escolhidos por eles, outros por mim. Todos os participantes estudaram na escola que nos conhecemos durante os três anos do ensino médio. Como mencionado anteriormente, todos estiveram na escola durante a gestão do mesmo diretor, tendo finalizado o Ensino Médio entre 2018 e 2020. Entre os oito jovens, apenas um deles estudou no turno da tarde, enquanto os outros sete eram matriculados no turno da manhã. Alguns deles estudaram na mesma sala, enquanto outros não conviveram na escola. Apresentarei os participantes de acordo com a ordem das entrevistas.

A primeira participante foi Camille, jovem de 19 anos e autodeclarada branca. Se formou no ensino médio em 2020 e antes de ingressar no CE, estudou em escolas da prefeitura e foi bolsista em uma escola particular. Após a formatura, começou um curso técnico em enfermagem, que teve que ser interrompido por questões financeiras. Atualmente atua profissionalmente como violinista em orquestras e eventos, atividade que começou a exercer ainda no ensino fundamental. Nossa entrevista aconteceu em uma sala reservada dentro da escola, em abril de 2022.

O segundo entrevistado foi Cristiano, jovem de 20 anos, autodeclarado branco. Assim, como Camille, se formou em 2020, mas não eram da mesma turma. Após a formatura, ele ingressou no curso de Letras Português/Literaturas em uma universidade privada. No momento, atua como estagiário do setor de EAD da mesma universidade. Nossa entrevista se deu em uma sala reservada na UERJ em junho de 2022.

Igualmente formada em 2020, Helena também aceitou o convite para participar das entrevistas. Jovem autodeclarada negra, tem 20 anos e é estudante do curso de Arqueologia em uma universidade pública. Atualmente, está em processo de mudança de curso. Nossa conversa foi na UERJ, em julho de 2022.

Também na UERJ, no mês de julho, foi realizada a entrevista com Maria, jovem de 21 anos, autodeclarada branca. Finalizou o terceiro ano em 2019 e no ano seguinte ingressou no curso de Letras Inglês em uma universidade pública. No momento da entrevista, tinha a faculdade como principal atividade.

Algumas entrevistas foram feitas pelo formato online, usando a plataforma do Google Meets. No mês de agosto, esse foi o cenário das conversas com os próximos participantes. Yago, jovem de 22 anos, autodeclarado negro, se formou no ensino médio em 2018 e ingressou no curso de Letras Português/ Literaturas / Espanhol em uma universidade pública. Dentre os entrevistados, é o único que estudou no turno da tarde. Atualmente, cumpre os estágios obrigatórios em diferentes instituições de ensino.

No mesmo mês, entrevistei Maya, jovem de 20 anos, autodeclarada parda, segundo ela “porque é o que está na minha certidão, mas por mim eu sou morena, mas isso não existe”. No momento, trabalha como assistente administrativa na mesma empresa que atuava como “jovem aprendiz” na época do ensino médio, e cursa Contabilidade em uma universidade privada.

Em setembro, foi realizada a entrevista com Vitória, jovem de 21 anos, autodeclarada parda. Após a formatura no ensino médio, em 2018, ela ingressou no curso de Pedagogia em uma universidade pública. Atualmente, além de estudante, ajuda a família na administração de um *Food Truck* e é estagiária em uma escola privada.

Por fim, em outubro, entrevistei Luana, jovem de 21 anos, autodeclarada negra. Foi estudante do turno da manhã e finalizou o Ensino Médio em 2019 através do Enceja³. Atualmente é estudante de Ciências Sociais em uma universidade pública e pesquisadora na área.

Ferramentas de pesquisa

Sendo esta uma pesquisa fundamentalmente qualitativa, trago como base para a geração de dados entrevistas semiestruturadas que, de acordo com Trivinos (1987) podem ser compreendidas como entrevistas que partem “de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas” (p.146). Assim sendo, em conversas guiadas pelo modelo, o entrevistado tem espaço para trazer suas experiências de forma espontânea.

O processo de elaboração das perguntas é também parte importante das entrevistas. Ainda segundo Trivinos (1987), as questões do roteiro não são resultado apenas das teorias que orientam o estudo, “mas também de toda a informação que ele já recolheu sobre o fenômeno social que interessa, não sendo menos importantes seus contatos, inclusive, realizados na escolha das pessoas que serão entrevistadas” (pg.146). Ou seja, além do arcabouço teórico acumulado, elementos da minha experiência como professora, somados ao caráter observador participante de meu papel como pesquisadora, foram essenciais para pensar e elaborar um

³ O Enceja (Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos) é um exame de âmbito nacional aplicada anualmente com o objetivo de oferecer o certificado de conclusão do ensino médio para pessoas com mais de 18 anos que não tenham terminado os anos da educação básica no tempo regular. O exame também é ofertado para o ensino fundamental para pessoas acima dos 15 anos.

roteiro de perguntas que potencialmente eleve e desenvolva as questões a serem investigadas nesta pesquisa.

O roteiro contém as perguntas e assuntos abordados nas entrevistas. Foi dividido entre os temas (i) informações pessoais, em que os entrevistados fornecem informações importantes para a análise do discurso; (ii) família, para entender a realidade vivida por esses ex-alunos fora da escola; (iii) escola, momento em que busco trazer para a reflexão vivências de dentro da escola ; (iv) professores, perguntas que buscam entender as relações construídas entre os entrevistados e o corpo docente; por fim, (v) reflexões pós-escola: escolhas e impressões, momento em que busco, junto com os entrevistados, finalizar as reflexões e concatenar os significados de escola e das relações nela estabelecidas.

As questões foram divididas de tal forma apenas para orientar a conversa entre eu e os entrevistados. Assim, fazendo parte de um modelo de entrevista semiestruturada, as perguntas são utilizadas como uma introdução do tema a ser discutido, a fim de criar um momento em que o entrevistado tenha a liberdade de falar sobre o assunto perguntado e trazer outras informações que considera relevantes para a narrativa construída.

Desta forma, no próximo capítulo construo discussões bibliográficas essenciais para as reflexões acerca dos dados analisados. A partir do segundo capítulo, dou início às análises e às discussões em relação às narrativas construídas pelos participantes. Nas conversas, diversos temas e uma grande quantidade de dados relevantes e complexos foram colocados. Assim, devido aos limites de uma dissertação, alguns dos assuntos foram escolhidos para compor as sessões de análise, temas selecionados pensando nas questões iniciais desta pesquisa, relacionados aos significados construídos da escola. Os capítulos estão divididos em temas compreendidos por mim como os mais relevantes para a questão principal levantada por essa pesquisa, contudo, é importante salientar que estas são seleções e interpretações subjetivas perpassadas por decisões pessoais, sendo assim, não proponho uma conclusão definitiva sobre os pontos levantados. Portanto, no capítulo dois, “As relações Família-Escola”, apresento os discursos relativos à família e vida escolar. O capítulo três, ”Escola”, analiso questões que dizem respeito às relações entre discentes, docentes e integrantes do corpo administrativo e pedagógico da escola. O capítulo quatro, “Professores, amigos e afetos”, é dedicado ao tema “amizade”, emoção e relação, muito presente e relevante nas construções discursivas dos participantes. Por fim, apresento considerações finais a respeito das discussões e das análises apresentadas.

1 EDUCAÇÃO, RECONHECIMENTO E JUVENTUDE: ALGUMAS REFLEXÕES TEÓRICAS

Buscando construir reflexões que levem em conta o contexto social em que os pesquisados estão inseridos, entro mais a fundo em campos das Ciências Sociais. Para construir esta discussão, faço o diálogo entre diferentes autores, dentre eles Bourdieu, em sua compreensão da escola como mecanismo de perpetuação e legitimação das desigualdades sociais. De forma complementar, através das interpretações do ambiente pedagógico de Paulo Freire e bell hooks, trago o entendimento da escola como espaço de amizade, da esperança, do amor e da mudança, além da perspectiva das emoções como atos de resistência nas práticas educativas (HOOKS, 2017; FREIRE, 2018). Além disso, trago a teoria do reconhecimento de Honneth (2003) e discussão sobre os significados da juventude (FERNANDES, 2015; PAIS, 2006; BOURDIEU, 2003).

1.1 Reprodução e Liberdade

A educação é, sem dúvida, ainda vista como uma das mais eficazes formas de mobilidade social (NOGUEIRA, 2006). Contudo, de acordo com Bourdieu, esta perspectiva é provável fruto de uma “inércia cultural” que resulta na crença do “sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da ‘escola libertadora’, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social” (BOURDIEU, 1998. p.41). Através da crítica aos processos de seleção ao ensino superior e exclusão contínua de estudantes menos favorecidos, o autor entende a educação como um processo em que as desigualdades culturais e econômicas são exacerbadas por meio dos privilégios culturais.

Sendo assim, ao pensar e refletir a respeito da escola, é preciso também questionar o papel da instituição na manutenção das desigualdades sociais. Ainda que a escola esteja em constante transformação, é comum nos depararmos com instituições que tratam estudantes, por mais claras que sejam as desigualdades, como iguais. Essa invisibilidade das individualidades dos estudantes se dá tanto em relação ao capital cultural (BOURDIEU, 1998), não levando em conta questões familiares e econômicas, quanto em relação ao acesso a direitos fundamentais, ignorando as diversidades de raça, gênero e renda.

Os conceitos de *capitais* de Bourdieu são relevantes para as reflexões acerca das experiências escolares dos entrevistados. De acordo com o autor, o capital cultural incorporado é aquele que se dá “sob a forma de disposições duráveis do organismo; no estado objetivado, sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas” (1998 p.74), além do capital institucionalizado que é objetivado através dos certificados formais. Apesar de os certificados serem conquistados de maneira individual, através de esforço e investimento, Bourdieu chama atenção para as vantagens dos sujeitos possuidores de bens econômicos na obtenção dos capitais culturais pois “é potencializado pelos valores econômicos” (1998, p.74). Ou seja, dentro dos contextos familiares, os pais, ao disponibilizarem o acesso à bens culturais “facilitam” a apropriação desses instrumentos. Contudo, nos casos das famílias de camadas populares, o reduzido capital econômico faz com que “possivelmente a única forma de apropriação do capital cultural se dê pela forma institucionalizada por meio do capital escolar” (GONÇALVES, 2015, p.30)

Quanto a questão das mudanças do sistema escolar, Maria Alice Nogueira (2006), em reflexão sobre formulações de políticas públicas voltadas para o campo educacional brasileiro, analisa o movimento de incentivo à cooperação entre família e escola como promoção do sucesso escolar por meio da participação dos responsáveis na vida escolar dos estudantes. De acordo com a autora, essas políticas reforçam a centralidade da família nas questões referentes aos êxitos e fracassos escolares. Com isso, torna-se relevante para esta pesquisa a investigação das relações dos pesquisados com suas famílias no que tange suas experiências escolares⁴.

Somadas às instituições família e escola, as relações entre docentes e discentes são centrais para vivências escolares. Os papéis que os professores exercem no cotidiano dos estudantes são muitas vezes fundamentais para as trajetórias educacionais dos alunos, papel este que pode ter inúmeros significados dependendo de como as relações se dão. Preocupado com a crítica da escola como instituição reprodutora e legitimadora de desigualdades, Bourdieu chama a atenção para a postura docente que possui prática pedagógica voltada “para a transmissão de uma cultura aristocrática em seu conteúdo e espírito, [inclinando-se] a desposar os seus valores com mais ardor talvez porque lhe devem o sucesso universitário e social” (1998, p. 54).

Em contrapartida, Paulo Freire traz uma visão do fazer pedagógico que prioriza a autonomia e a liberdade dos estudantes. Nesse sentido, o “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE,

⁴ A relação família-escola é analisada no capítulo 2.

2018, p.47). Defendendo um ensinar ético e fruto de reflexão crítica, Freire chama atenção para a necessidade de que educadores assumam seu caráter histórico e transformador, entendendo a história não como tempo determinante e sim como campo de possibilidade (Ibid, p.20).

Assim sendo, temos aqui duas visões opostas, mas ao mesmo tempo complementares, do papel do professor e da escola. Enquanto Bourdieu faz uma crítica à educação mostrando seu papel como mantenedora de desigualdades, em que o professor é um dos agentes de “depósito de conhecimento” e de manutenção do status quo ao não considerar as diferenças pré-existentes no corpo estudantil, Freire complementa a crítica trazendo uma perspectiva do ensino como real agente de transformação quando o fazer pedagógico é permeado por pensamento crítico, consciência do contexto em que se dá a prática, forma de agir autêntica que permite a participação de “uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade” (FREIRE, 2018, p.26).

Portanto, como dito anteriormente, a forma que o papel do professor é exercido e interpretado pode ser decisiva na trajetória escolar dos alunos. Com isso, visando a defesa de uma educação que “pretende promover a emancipação e a conscientização, a apreensão pelos educadores da situação concreta de opressão é tão importante quanto à aferição do nível de consciência que os oprimidos têm dela” (SANTOS, 2021, p. 13). Na crítica de Freire à educação bancária e neoliberal, a relação de desigualdade se dá entre educadores e educandos quando a instituição educacional se relaciona com os discentes de maneira opressora, invisibilizando suas subjetividades, tratando-os como sujeitos passivos e os oprimindo nos processos educacionais. Ou seja, mais uma vez, está posta a importância da associação entre teoria e prática, o quê pode revelar as desigualdades que, na perspectiva de Bourdieu (1998), ao serem ignoradas, são fomentadas pelo próprio sistema educacional. Sendo assim, uma postura ética, possibilita uma educação que verdadeiramente se volte para as necessidades dos estudantes a partir da apreensão da realidade dos discentes.

À luz dessas referências, trago para esta pesquisa esta outra possibilidade de escola, preenchida por práticas docentes que aliam seriedade com afetividade, conhecimento técnico e científico com mudança e liberdade. Uma pedagogia engajada, radical e transgressora que afirma a presença de todos os sujeitos envolvidos, valorizando suas vozes, saberes e experiências (hooks, 2017). Desta forma, pensando nas plurais compreensões sobre vivências escolares, com a ajuda da antropologia das emoções, busco construir interpretações em relação aos discursos dos jovens convidados, assim conhecendo suas elaborações e significações referentes à escola.

1.2 Honneth e o Reconhecimento

Com a geração dos dados para esta pesquisa, a categoria do reconhecimento se revelou elemento presente nos discursos. Desta forma, a *teoria do reconhecimento* de Honneth traz a possibilidade de consistentes contribuições para a interpretação de algumas das situações e emoções construídas pelos jovens em suas narrativas sobre experiências do ensino médio. Algumas das reflexões do autor relacionadas à subjetivação dos sujeitos ajudam a entender como os jovens entrevistados nesta pesquisa se constroem como indivíduos a partir das suas experiências, além do agir reificado como uma maneira de compreender algumas das experiências narradas.

Na obra: *Luta por reconhecimento: A gramática moral dos conflitos sociais* (2003), o autor estabelece as três esferas da vida social nas quais o reconhecimento poderia se dar. Estas seriam parte do processo de individuação que está “ligado ao pressuposto de uma ampliação simultânea das relações de reconhecimento mútuo” (HONNETH, 2003, p.156). Em sua teoria, Honneth desenvolve a categoria do reconhecimento na qual os sujeitos manifestam, em relação ao mundo circundante e a si mesmo, “uma postura de reconhecimento [que] possui anterioridade ontogenética e categorial quando comparada a todas as outras atitudes” (MELO, 2010, p.240). Fala-se aqui então de uma maneira de apreensão de realidade na qual os participantes se engajam de forma interessada, acessando todos os aspectos da vivência, assim possibilitando uma experiência qualitativa originária. De acordo com Honneth, esse tipo de relação com a realidade é característica essencial para o engajamento prático com o mundo, ou uma interação primária que se opõe a um agir neutro e egocêntrico.

No que tange os padrões intersubjetivos, o autor considera os pontos de vista lógico e genético, querendo entender qual tipo de formação inicial faria com o que o reconhecimento produzisse normativamente expectativas de comportamento nas relações íntimas ou públicas. Aqui, tem-se uma perspectiva da constituição da identidade na relação com o outro, sempre dialógica, além de preenchida por intersubjetividade e conflito em todo o processo. Tal luta se dá no sempre presente equilíbrio instável entre a dependência mútua e a autonomia, simbiose e distanciamento. Ou seja, o *eu* se encontra sempre mediado por uma relação intersubjetiva em que o indivíduo nunca é totalmente independente em relação ao outro, assim como nunca completamente dependente, pois, a individuação passaria por um processo de “ser si mesmo em um outro” (HONNETH, 2003, p.160)

Em relação às esferas citadas por Honneth, o autor as identifica tanto nas relações privadas, quanto nas de caráter público. A primeira, ligada aos contatos íntimos e primários, é a *esfera do amor*. A base se dá na relação mãe e filho, através da qual o indivíduo se percebe como único e dependente de um outro, o que gera o conflito necessário para o processo de individuação. A segunda e a terceira, relacionadas a âmbito público, são a *esfera do direito* e a *esfera da estima social*. Os dois espaços, ao mesmo tempo que integrantes das relações públicas, são opostos, pois enquanto um se dá através da generalização e reconhecimento da igualdade, o outro ocorre pela valorização das diferenças e singularidades. Na teoria do autor, quando bem desenvolvidas, as esferas de reconhecimento contribuem para uma formação saudável da identidade, originando tipos de autorrelação preenchidas por autoestima, autorrespeito e autoconfiança.

Por dimensão do amor, Honneth entende “todas as relações primárias, na medida em que elas consistam em relações emotivas fortes, entre poucas pessoas” (2003, p.159), podendo estas serem românticas, de amizade ou parentais. Trago aqui a ideia de que a relação aluno-professor pode ser compreendida também como uma relação primária, dada a relevância e a influência do ambiente escolar na formação dos sujeitos. Ademais, o reconhecimento na esfera do amor é a base de uma segurança emotiva “não apenas na experiência, mas também na manifestação das próprias carências e sentimentos, propiciada pela experiência intersubjetiva do amor, [constituindo] o pressuposto psíquico do desenvolvimento de todas as outras atitudes de autorrespeito.” (Ibid, p.177). Ou seja, ela se reflete em todas as outras relações ao longo da vida, fazendo-se presente também nas que tangem as esferas sociais públicas do direito e da estima social.

Já na esfera do direito, o reconhecimento requer reciprocidade na participação autônoma dos sujeitos na vida pública, ou seja, demanda que a autonomia seja reconhecida e executada por todos os envolvidos no processo. No direito há a mediação “por uma relação abrangente, cuja reciprocidade se dá através do reconhecimento dos outros como portadores de direitos independentemente de tendências e gostos pessoais” (SPINELLI, 2016, p. 89). Isto é, o que diferencia a reciprocidade necessária na esfera do amor e na do direito é que na primeira fala-se de pessoalidade e singularidade, enquanto na segunda é necessário o reconhecimento da igualdade.

Ao contrário da esfera do direito, a etapa da estima social liga-se à compreensão dos sujeitos em suas particularidades, em suas concretudes ao invés de suas generalidades, complementando assim as formas de autorrelação mencionadas anteriormente. Segundo o autor, além do reconhecimento pelo amor e pelo direito, é com a estima social que o sujeito

“permite referir-se positivamente a suas propriedades e capacidades concretas” (2003, p.198). Ou seja, é neste ponto que o respeito à diferença e à individualidade ocorre, endossando todo o processo de formação da identidade e personalidade dos sujeitos.

Em sua teoria, Honneth (2018) também se atenta para as possíveis interações sociais em que o reconhecimento é “esquecido”. De acordo com o autor, a *reificação* designa o agir em que há a ausência das esferas do reconhecimento necessárias para que as relações intersubjetivas se deem de maneira engajada. Ao discutir a reificação em Honneth, é fundamental considerar as categorias de reconhecimento e intersubjetividade. Trazendo do Jovem Hegel o pressuposto da intersubjetividade para a formação individual do sujeito, o autor trabalha com a noção de que a formação da identidade e da individualidade humana não se dão de forma monológica e sim dialógica, ou seja, o sujeito se constrói e é construído através de suas relações com o outro: “ser reconhecido se constitui como pressuposto fundamental e insubstituível para a formação da identidade dos indivíduos.” (SPINELLI, 2016, p.85). Para além, o reconhecimento em Honneth é o aspecto específico da integração e sociabilidade entre indivíduos e ao mesmo tempo, a base e o instrumento para a emancipação dos sujeitos.

1.3 Juventude

Antes de gerar interpretações sobre os discursos dos entrevistados, é preciso primeiro compreender quem são estes. Além de suas individualidades e histórias pessoais, os participantes desta pesquisa têm entre 20 e 22 anos, podendo serem compreendidos como *juvems*. Mesmo se tratando de uma classificação tida como natural pelo senso comum, as etapas da vida nomeadas como infância, adolescência, juventude, maturidade e velhice são frutos das Ciências Sociais (NOVAES, 2009). De acordo com Bourdieu (2003), as classificações etárias são arbitrárias e vinculadas a relações de poder através das hierarquias: “a classificação por idade (...) [equivale] sempre a impor uma ordem à qual cada um se deve ater, na qual cada um deve manter-se no seu lugar” (Ibid, p.152). Comumente a juventude refere-se a um período determinado da vida dos indivíduos, mas por se tratar de classificação social não universal, os limites desse grupo variam de acordo com o momento histórico e situacional dos sujeitos. Porém, algumas nuances fazem parte desta fase da vida, como as questões de transformações tanto biológicas quanto sociais e psicológicas, por mais que passíveis aos jogos de poder. Sendo por vezes também um momento de transição e adaptação à “vida adulta”, o tempo entre ser

criança e ser adulto, o jovem muitas vezes vivencia instantes de questionamentos e desafios em suas dinâmicas de construção de identidade, variando entre a busca pelo reconhecimento de suas singularidades e a busca por pertencimentos em grupos sociais.

Devido ao caráter não universal da juventude, é importante salientar que os participantes desta pesquisa são jovens inseridos em meio urbano oriundos de camadas populares. Durante o ensino médio, todos residiam em bairros próximos à escola, tanto em regiões favelizadas quanto próximos a elas. Dito isto, dentro desse recorte social, a juventude é também momento fundamental de socialização, desta forma, autores das Ciências Sociais se dedicam a analisar as culturas juvenis. Muitas reflexões sobre juventude no campo evidenciam o caráter questionador e desafiador da juventude. De acordo com Hermano Viana (1997), os primeiros estudos dedicados ao tema convergiram na definição da juventude como “(...) um estado de rebeldia, revolta, transitoriedade, turbulência, agitação, tensão, mal-estar, possibilidade de ruptura, crise psicológica, conflito (em outros textos encontramos as palavras instabilidade, ambiguidade, liminaridade, flexibilidade, inquietude)” (p. 12). Em outras palavras, o caráter transitório da juventude foi culturalmente e historicamente compreendido como perturbador da ordem social, sendo a esta fase da vida atribuída às posturas de conflito e rebeldia.

Pensar na juventude como transição da infância para a maturidade gera por vezes o entendimento de que esse é um momento da vida temporário, transitório e incompleto, estando os sujeitos em situação de busca da construção do *self* e de adequação ao universo adulto. Com isso, essa visão do indivíduo como incompleto, aliado ao caráter questionador dos jovens, faz com que “em nossa sociedade, a categoria ‘jovem’ [tenha se tornado] um ‘problema social’. A juventude, principalmente a adolescência, é concebida como momento de crise, irresponsabilidade e rebeldia” (PICCOLO, 2010, p. 110). Além disso, o jovem ocuparia também um não lugar pois representa a transição entre uma fase da vida e outra, um “estatuto temporário, ‘meio criança e meio adulto’, ‘nem criança, nem adulto.’ ” (BOURDIEU, 2003, p.154).

Ao longo do tempo, outros estudos desenvolveram numerosas perspectivas e compreensões dos significados da juventude. Ao analisar diferentes construções analíticas acerca do tema, Raquel Fernandes (2015) menciona a compreensão da juventude também como um “universo em si mesmo” (p.70), trazendo a noção de que a condição jovem traduz um estilo de vida, assim superando delimitações de idade. Desta forma, o caráter transitório, fluido e livre da juventude se torna objeto de desejo social devido ao imenso campo de possibilidades e de trajetórias possíveis de serem percorridas. Ademais, o padrão de beleza das sociedades urbanas tem como centro a “aparência jovial”, fenômeno social que resulta na busca intensa por métodos

para evitar os processos de envelhecimento do corpo, desta forma mantendo a aparência saudável associada à juventude.

Voltando ao aspecto transitório e fluido da juventude, de acordo com José Machado Pais (2006) os papéis e as identidades juvenis “são vincadamente *performativas* porque, na realidade, os jovens nem sempre se enquadram nas culturas prescritivas que a sociedade lhes impõe.” (p.7). Para o autor, este *performar* juvenil são as expressões cotidianas do que é ser jovem, em oposição às formas prescritivas e esperadas socialmente. Desta forma, a transitoriedade da juventude carrega consigo o desconforto de uma posição dividida entre um abrangente campo de possibilidades, e, ao mesmo tempo, o processo de adaptação para a cultura “adulta”, espaço múltiplo, mas também de certa forma prescritivo. O encontro entre as prescrições e as performances juvenis por vezes fazem com que a juventude seja vista como oposição à ordem social vigente, possuindo caráter transformador e revolucionário. Sendo este um período de transição entre a infância, que muitas vezes se dá predominantemente no ambiente familiar e privado, e a adolescência, o caráter opositor se evidencia, pois, ao buscar e ocupar novos espaços de socialização é gerada também autonomia em relação ao âmbito familiar. Somada a isso, a busca pelo reconhecimento e o pertencimento nesses novos ambientes é necessário para a construção das novas identidades que se dão subjetivamente nas relações dentro dos grupos.

Sendo esta pesquisa baseada em construções discursivas de experiências escolares, é importante trazer para a discussão a questão das diferenças geracionais entre estudantes e professores. O corpo docente da instituição que foi o campo desta investigação é composto por professores entre 70 e 34 anos, enquanto os alunos variam entre 14 e 19 anos. De acordo com Pais (2006):

Enquanto as gerações mais velhas orientam a sua vida por caminhos e valores de segurança e rotina, os jovens escolhem, muitas vezes, as rotas da ruptura, do desvio. Podemos dizer que as velhas gerações tendem a jogar com os valores de forma conservadora. Recorrendo à metáfora do xadrez, dir-se-ia que movimentam os valores no tabuleiro da vida, com passividade e prudência, seguindo a tática do “bispo mau”. Esta tática consiste em colocar o maior número de peões em casas da cor das diagonais por onde os bispos circulam, na suposição de que, desse modo, os peões se defendam mais facilmente. Em contrapartida, os jovens tentam assegurar objetivos de mobilidade e de ataque, mesmo pondo em risco a sobrevivência do bispo. (p. 10-11)

Ou seja, a distância etária entre estudantes e discentes pode trazer para o ambiente escolar embates devido aos diferentes valores de adultos de distintas gerações e jovens estudantes pois “muitos dos conflitos de gerações são conflitos entre sistemas de aspirações constituídos em idades diferentes” (BOURDIEU, 2003 p.159).

Ao pensarmos no ambiente escolar, inúmeros contextos e possibilidades surgem. Além da escola ser um espaço relevante de socialização, ela pode ser também ambiente de “disputas geracionais a respeito dos saberes, das práticas corporais, das linguagens e aprendizagens que ali se dão.” (MATTOS, 2017, p.544). A frágil fronteira entre as gerações, seu caráter sócio-histórico e a tensão que se dá pelo encontro de diferentes expectativas e demandas, fazem com que a relação entre professores e alunos se dê de forma conflituosa. Para mais, a compreensão da juventude como um lugar transitório e de preparação para o mundo adulto faz com que os professores, que seriam os sujeitos responsáveis por preparar os adolescentes para este mundo, coloquem-se de maneira reiterada como os detentores dos saberes acerca da realidade que os estudantes se preparam para ocupar, reforçando assim a hierarquia e os papéis que cada sujeito exerce nas relações de poder.

Desta maneira, inserida em uma realidade pós-moderna, a juventude traz para a escola novas concepções de mundo, com valores e discursos diferentes dos reproduzidos por alguns pais e professores. Esse encontro de divergentes subjetividades pode ser problemático por conta das relações de poder presentes nas hierarquias familiares e escolares, além do desgaste e despreparo de pais e educadores para lidar com as novas gerações. A juventude pós-moderna, que desenvolve sua subjetividade em um mundo tecnológico, passa a ter contato com a diversidade cultural e a demandar o reconhecimento das diversas oportunidades de construção do *self* em um mundo que oferece inúmeras possibilidades de projetos e trajetórias. Ademais, é importante salientar, através de perspectiva de Bourdieu (2003), que a escola não se caracteriza somente como um local de aprendizagem de saberes, mas também de reprodução das estruturas sociais vigentes. Desta forma, mais uma vez é possível compreender a escola como um ambiente de conflito e lutas por reconhecimento e poder.

O conflito está então presente no ambiente escolar, por conta das perspectivas prescritivas trazidas, e às vezes impostas, por professores “adultos” em relação aos “jovens” estudantes. Na realidade do mundo pós-moderno, com “estruturas sociais cada vez mais fluidas, os jovens sentem a sua vida marcada por crescentes inconstâncias, flutuações, descontinuidades, reversibilidades, movimentos autênticos de vaivém” (PAIS, 2006. p.8). Com efeito, tais características atuam também nas perspectivas e expectativas sobre o mundo do trabalho, universo que se ampliou e se modificou profundamente com o desenvolvimento das tecnologias. Neste ponto, mais uma vez se faz presente a diferença entre as expectativas de jovens e adultos, ou alunos e professores. A concepção típica de trajetória de vida do capitalismo, que relaciona o fim do ensino básico com a entrada no mercado de trabalho, já não faz parte da realidade de muitos estudantes, desta forma “as trajetórias juvenis têm apresentado

percursos descontínuos, em detrimento da antiga noção de carreira formal” (FERNANDES, 2015, p.65). Tais expectativas já não fazem parte da realidade de muitos jovens que finalizam a escolarização básica nos dias atuais, tanto pela amplitude quanto pela escassez do campo de possibilidades e do mercado de trabalho.

Observando o ambiente virtual como espaço “privilegiado para a arquitetura de si”, Raquel Fernandes (2015, p.67), evidencia as negociações de pertencimento e individuação presentes no comportamento dos jovens. Sendo este um espaço que aparentemente permite maior controle da compreensão do outro em relação a si, os jovens constroem-se através do olhar do outro ao manipular o que desejam que seja percebido como suas identidades. Ainda, essa relação de pertencimento e individuação faz parte dos processos de configuração e reconfiguração das identidades juvenis. A transitoriedade, descontinuidade ou “o conjunto das múltiplas identificações que coexistem em um determinado momento da vida de um jovem configura, naquele momento, sua identidade” (FERNANDES, 2015, p. 69).

As discussões e reflexões trazidas nesta pesquisa buscam evidenciar que é comum nas vivências escolares dos jovens o conflito geracional com professores. Contudo, não busco aqui reduzir as experiências individuais a estereótipos ou padrões, pois os processos de construção de identidade, além se desenvolverem discursivamente (MOITA LOPES, 2006), se dão através de constantes negociações entre busca por pertencimento e individuação. Ademais, de acordo com Gilberto Velho (1994), as identidades se dão em: “constelações culturais singulares e conjuntos de símbolos delimitáveis. O que está em jogo é um processo histórico abrangente, e a dinâmica das relações entre sistemas culturais com repercussões na existência de indivíduos particulares” (p. 39).

Apresentadas as teorias que baseiam esta dissertação a partir do capítulo 2 segue-se a parte analítica desta pesquisa, que utilizará como ferramenta os conceitos apresentados na discussão bibliográfica e metodológica apresentadas anteriormente. No próximo capítulo tratamos a questão da relação da família com a escola, com o sucesso e o acompanhamento escolar, além das narrativas sobre os papéis das mães e das pressões relativas às trajetórias escolares dos entrevistados.

2 AS RELAÇÕES FAMÍLIA-ESCOLA

De acordo com Nogueira (1988;2000;2005;2006), entre outros autores, o crescimento da relação família-escola nas sociedades contemporâneas é fenômeno que chama atenção, pois “na origem desse movimento de interdependência e de influências recíprocas entre família e escola, estariam as transformações por que passam, a um só tempo, as estruturas e os modos de vida familiar, por um lado, e as instituições e processos escolares, por outro” (2010, p.11). Em outras palavras, o fenômeno da aproximação entre as instituições família e escola faz com que para construirmos compreensões das relações dos estudantes com suas vidas escolares, é fundamental levar em conta os contextos familiares dos quais se originam.

A história das relações entre família e escola nasce com o início da escolarização. Nas sociedades contemporâneas, estas são as duas principais agências educativas, através das quais são transmitidos valores e costumes. Na família, são construídos e transmitidos os capitais culturais, econômicos e sociais (BOURDIEU, 1998), enquanto a escola é responsável pelos processos de ensino e aprendizagem dos conteúdos pedagógicos estabelecidos por agências reguladoras e secretarias de educação. São também os dois primeiros espaços de socialização, nos quais os sujeitos constroem dialeticamente suas identidades (MOITA LOPES, 2006) e constituem os ambientes fundamentais da infância e do início da juventude. Hoje, é visível a presença de uma forte corrente de pensamento e discursos que incentivam a colaboração e o diálogo “entre as duas partes, em nome de um ajustamento e de uma coerência entre as relações educativas produzidas por essas duas agências de socialização” (NOGUEIRA, 2006, p.157). Assim, neste capítulo, apresento a análise dos discursos construídos pelos entrevistados sobre as relações de suas famílias com suas trajetórias escolares, com foco nas vivências do ensino médio.

Dentro das Ciências Sociais, o campo da sociologia da educação se dedica, entre outras temáticas, a compreender as conexões entre família e escola. Diversos estudos na área voltam seus olhares para relação próxima entre vida familiar e vida escolar nas sociedades contemporâneas. De acordo com Lahire (2008) estas duas instituições podem ser consideradas como redes estruturadas de forma interdependente. Desta forma, para compreender as relações que os sujeitos constroem com a escola, é preciso se atentar para as formas que as famílias estiveram presentes nas vidas escolares dos entrevistados. Outra noção relevante para entender tais relações é o *habitus*, pois, sendo a família e a escola espaços de socialização primária e secundária, constitui “sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a

funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente ‘reguladas’ e não ‘regulares’” (BOURDIEU, 1983, p. 61), em outras palavras, concepções que tendem a regular a prática, mas que não representam regularidade, pois não se dão de forma consciente ou distantes das subjetividades e particularidades dos sujeitos.

Assim, compreender a diversidade das relações entre família e escola passa pela perspectiva da trajetória escolar como um processo histórico. De acordo com Velho (1987), mesmo em uma discussão sociológica que explica fatores articulados e atuantes sobre histórias singulares “há sempre algo irreduzível, não devido necessariamente a uma essência individual, mas sim a uma combinação única de fatores psicológicos, sociais, históricos, impossível de ser repetida” (p. 30). Entre autores que discutem família, há o consenso acerca das variações quanto à composição destas e estratégias educativas. Desta forma, estudos a respeito do contexto escolar não devem se restringir ao âmbito da escola, e sim considerar outros aspectos da realidade dos jovens e as redes de relações das quais fazem parte (ZAGO, 2000, p.20).

Para dar início a discussão acerca da relação das famílias dos entrevistados com suas vidas escolares, trago algumas informações referentes a escolaridade e atuação profissional dos pais dos jovens.

A mãe de Camille é dona de casa e possui ensino fundamental incompleto, enquanto o pai é inspetor escolar e completou o ensino fundamental. Durante a vida escolar, a jovem morava com os pais e um dos irmãos e atualmente reside com sua noiva.

Cristiano mora com os pais que possuem ensino fundamental incompleto, sua mãe atua como manicure e o pai como zelador. O jovem mora com os pais.

A mãe de Helena é costureira e não finalizou o ensino médio, sendo a principal provedora da família. Helena mora atualmente com sua mãe e sua irmã mais nova.

A mãe de Maya completou o ensino médio e atua como cuidadora de crianças em sua própria casa. O pai completou o ensino fundamental e atua como vendedor e entregador da loja de materiais de construção de um sobrinho. Atualmente a jovem é casada e mora com o marido, mas durante o ensino médio morava com os pais.

Os pais de Luana completaram o ensino médio, sua mãe atua como manicure e o pai é motorista. Assim como Maya, a jovem morou com os pais até a conclusão do ensino médio.

Os pais de Vitória são autônomos e possuem ensino médio completo, mas não moram juntos. Vitória vive com sua mãe e irmãos até o momento e ajuda a mãe na administração do *food truck* que possuem.

A mãe de Yago é auxiliar de serviços gerais e possui ensino médio incompleto e seu padrasto é autônomo e finalizou o ensino fundamental. O jovem mora com eles juntamente com uma irmã mais nova.

Por fim, os pais de Maria finalizaram o ensino básico, sua mãe é dona de casa e o pai garçom, com quem mora atualmente.

2.1 Famílias, escolhas e acompanhamento escolar

De acordo com Maria Alice Nogueira, a relação família-escola tem se intensificado pois, “temos assistido, nos últimos tempos, na maioria dos países ocidentais desenvolvidos, à formulação de políticas públicas educacionais visando ao desenvolvimento da participação e da cooperação entre família e escola” (2006, p.156). A autora chama atenção ainda para o motivo que move tais iniciativas estatais com ações para o aumento do sucesso escolar, além da concepção de escolarização como investimento comum, o que leva as famílias a assumirem o papel de consumidores das escolas. Assim, através do capital cultural, mais especificamente pelas informações a respeito do funcionamento do sistema de ensino e da performance das escolas, e do capital econômico, as famílias se envolvem cada vez mais nas trajetórias escolares dos jovens, tanto na escolha das escolas quanto no apoio pedagógico e emocional aos estudantes.

Ao perguntar aos entrevistados acerca da relação de suas famílias com suas vidas escolares, diferentes experiências foram narradas. Maria, teve seu pai como figura mais marcante e diz:

M - Sempre foi boa na verdade. Na verdade, o meu pai sempre foi muito rígido comigo, então quando eu chegava em casa, ele perguntava o que eu tinha feito no colégio, quais eram as matérias (...) ele sempre foi muito rígido, muito rígido, e eu lembro de ele subir na laje comigo e a gente estudar a tabuada (...)

No caso da família de Maria, ela narra um acompanhamento intenso de seu pai nas questões pedagógicas, que além de questionar sobre o andamento da jovem na escola, também estudava com ela. Já Yago, teve sua mãe como figura central:

Y - Então, a relação da minha família com a minha vida escolar, ativamente presente, ela sempre foi muito presente, interessada nos assuntos que rondavam o meu ensino, que rondavam meus conhecimentos, que eu estava construindo ali dentro. Ela sempre que era convidada, sempre que era necessário, ela estava lá na escola. Sempre

perguntando sobre as minhas relações, é, tanto com professores, com a direção também, como com os amigos, e, tenho amigos, amigos mesmo, meus amigos até hoje, muito forte o laço, e, sempre foi muito boa.

Assim como Vitória:

V - Mas minha mãe sempre foi muito participativa, ela era aquela mãe que cobrava, que sempre estava ali atenta à agenda quando tinha. No ensino médio ela era também muito atenta, por mais que a gente já tenha uma autonomia, a gente já está ali na adolescência, então é diferente a cobrança da família, mas ela estava sempre ali perguntando, sempre olhou meu boletim, não era algo largado, ela sempre era muito participativa, entendeu?

No caso de Maya, o acompanhamento era feito tanto por seu pai quanto sua mãe:

M - Ah, foi muito boa. Porque eles sempre, principalmente minha mãe, né, sempre quis estar presente na minha vida escolar. Reunião, o que tinha, ela sempre estava lá, sempre corria atrás para resolver alguma pane, né, sempre que tivesse algum problema. Então ela sempre estava presente na vida escola, meu pai também, sempre me cobrava bastante junto com a mãe, então é uma relação boa

Por meio dos relatos de Maria, Yago, Vitória e Maya é possível perceber que suas vidas escolares foram acompanhadas de perto por suas famílias. Tais narrativas vão ao encontro das análises de Nogueira (1998) em relação aos investimentos feitos pelas famílias em ajudar os estudantes com tarefas escolares, presença em reuniões e eventos.

Através de suas ações, a família tem papel fundamental na vida escolar dos filhos. Nogueira (1998) identifica que um dos fatores da aproximação entre as instâncias se dá por uma maior responsabilização das famílias em relação às escolhas dos estabelecimentos de ensino, devido a políticas educacionais e ao aumento da oferta de instituições de ensino e das desigualdades escolares. Questões como resultados acadêmicos e aprovação em concursos e vestibulares são fatores levados em conta por famílias de classe média, enquanto as famílias de camadas populares se concentrariam na facilidade de acesso e na distância entre a escola e as residências. Porém, se tratando de uma sociedade complexa, por mais que dados relativos à classe social constituam fatores por vezes determinantes, essas escolhas se dão de forma multidimensional e heterogênea. No caso da escola que contextualiza esta pesquisa, trata-se de uma instituição muito tradicional na região e, por isso, é comum famílias do entorno buscarem a unidade por terem tido outros integrantes formados na instituição, como no caso de Vitória:

V - Meu irmão mais velho estudou no CE⁵ também, então por isso que eu fui para lá. Porque a gente tenta para o Pedro II, para outras escolas que precisam de processo seletivo, mas acabou não rolando. E aí eu tenho aqui do lado da minha casa um colégio estadual também. Mas por preferência dela, pela vivência que ela já teve lá com meu irmão, ela falou: “Não, Vitória, vamos tentar no CE”. E eu consegui. Mesmo sendo um pouco mais distante, esse deslocamento, a gente deu preferência para concluir meu ensino médio lá.

Vitória constrói então um discurso que demonstra uma escolha ativa de sua mãe por uma escola para cursar o ensino médio. Houve a tentativa de entrar “para o Pedro II, para outras escolas que precisam de processo seletivo, mas acabou não rolando.”. Além de ser uma escola que possui processo seletivo, é também instituição que possui ensino público excelente e altos índices de aprovação em concursos de ingresso no ensino superior. A opção da família por esse tipo de escola, demonstra a utilização dos conhecimentos em relação ao sistema educacional, ou ao capital cultural. Mesmo “não rolando”, Vitória e sua mãe possuíam outra opção por conta da vivência do irmão, mesmo “[tendo] aqui do lado da minha casa um colégio estadual também. Mas por preferência dela, pela vivência que ela já teve lá com meu irmão, ela falou ‘não, Vitória, vamos tentar no CE’ ”. A mãe de Luana também foi ativa tanto na escolha quanto na permanência da jovem na escola. Em um momento da entrevista, Luana comenta que apesar de querer sair da escola e finalizar o ensino médio através do Encejeja⁶ foi impedida pela mãe:

F - E porque ela não permitiu?

L - Porque o CE, ele era um colégio de referência na aprovação no vestibular. E minha mãe sempre focou muito nessa questão do ensino superior. Eu podia fazer qualquer coisa contanto que eu fizesse.

Os papéis e as formas que a família e a escola atuam na vida dos indivíduos são extremamente complexas e heterogêneas. Nas camadas populares, muitas vezes a relação com a escola pode se dar de forma ainda mais intrincada devido à relativa falta de capital cultural. Além disso, as expectativas das famílias em relação à escolarização dos seus filhos passam por uma lógica instrumental da escola, perspectiva que entende a escolarização como domínio de saberes essenciais e como pré-requisito para a inserção no mercado de trabalho (ZAGO, 2000), e compreendida como caminho de possibilidade de ascensão social. Na conversa com Camille, ela discursa sobre a relação de sua família com a escola:

⁵ CE foi a sigla selecionada para nomear a escola na qual os pesquisados realizaram o ensino médio.

⁶ Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos.

C - Bom, eles eram de pegar e falar para mim: “Ah tira uma nota boa porque depois vai servir para o seu currículo”. Ou então falava assim, que eu vou ser um ser humano superior se eu tirasse notas boas... (...)

F -Você tirar nota baixa na escola era ruim para sua família?

C - Era totalmente ruim. Era visto como um fracasso, era visto como uma perda, pois a todo momento eles diziam para mim que para ser um ser humano superior eu precisava, tinha que tirar notas boas

Neste momento eu questiono Camille se ela saberia me dizer o que significa “um ser humano superior” para seus pais:

C - Acho que sim... eu realmente..., acho que seria trabalhar com algo que desse muito dinheiro, tipo ser uma médica, eles queriam muito que eu fosse uma médica

Desta forma, Camille discursa acerca de sua compreensão da relação de sua família com sua escolarização. Através de suas falas, nuances de uma visão instrumentalizada de sua escolarização surgem, quando ser “um ser humano superior” significa atingir uma carreira de prestígio que demanda longa trajetória acadêmica, como medicina, e assim “trabalhar com algo que desse muito dinheiro”. Essa perspectiva da escola é igualmente perceptível quando tirar notas baixas é “visto como um fracasso, como uma perda”, perda esta que pode estar ligada a perder a chance ou o caminho para atingir o objetivo escolar construído pelos pais. Em pesquisas no campo da sociologia da educação, Zago (2000) comenta que as demandas das famílias pela escolaridade se ligam ao “reconhecimento da educação escolar como requisito básico para responder às exigências do mercado de trabalho e, sobretudo, como a possibilidade de romper com as condições de pobreza familiar” (p.23), ou como ascensão social.

2.2 Família e o sucesso escolar

Os jovens entrevistados nesta pesquisa realizaram a maior parte suas trajetórias escolares em instituições públicas. Após a formatura no Ensino Médio, todos buscaram cursos de especialização ou de graduação, sendo estes casos de sucesso escolar. A compreensão de sucesso escolar aqui se dá pela continuação desses jovens em instituições de ensino após a conclusão dos ensinos fundamental e médio, devido a superação de questões como acesso reduzido a bens culturais e ao capital econômico.

No geral, alunos matriculados na rede pública são oriundos de famílias pertencentes às camadas populares, sendo este os casos das famílias dos entrevistados. Quando tratamos de classificações sociais em sociedades complexas, é preciso considerar que as nuances que compartilham não significam homogeneidade (VIANA, 1998), ou seja, há grande diversidade nas maneiras que famílias participam das vidas escolares dos filhos. Além disso, remeter à noção de camada popular demanda atenção dada a diversidade e a heterogeneidade da sociedade brasileira. Muitas vezes o capital cultural da família não é similar a seu capital econômico, o que resulta em comportamentos que superam as perspectivas de classes sociais. Nas narrativas dos entrevistados, de uma forma geral, foi presente uma certa preocupação e atenção com a vida escolar dos filhos, seja através de uma visão prática e instrumental da educação ou por outras razões.

De acordo com Portes (1993), as famílias de camadas populares, por mais que desprovidas de capital escolar e material, podem contribuir de maneira relevante nas trajetórias escolares dos filhos. Na narrativa de Maria sobre a relação de seu pai com a escola, ela diz:

M - Meu pai sempre foi de estudar, então ele sabia, ele sabia realmente as coisas. (...) ele sempre foi muito rígido, muito rígido, e eu lembro de ele subir na laje comigo e a gente estudar a tabuada, ele perguntando.... Às vezes eu achava demais.

F - O que você achava dessa rigidez?

M- Talvez é porque ele não teve oportunidade, e hoje, assim, hoje a gente tem muita oportunidade, mas tem que estudar para conseguir. Então acho que é por causa disso

Ao perguntar para Maria como ela compreendia a rigidez do pai, ela traz a questão da falta de oportunidade, figura paterna que “sempre foi de estudar”. Ou seja, percebemos aqui que mesmo com a falta de acesso a certificados, é narrada uma figura paterna que não se distanciou dos estudos e ajudava, dentro de suas possibilidades, sua filha com as tarefas escolares. Estas intervenções das famílias potencialmente auxiliam estudantes a prolongarem suas escolarizações, como através da entrada em cursos técnicos ou em instituições de ensino superior. Por outro lado, nos relatos quanto à relação dos pais com as trajetórias escolares, os entrevistados construíram discursivamente famílias que consideraram diferentes dados na escolha da instituição de ensino. Segundo Nogueira (2006) as famílias levam em conta fatores como o resultado acadêmico da instituição, o que demanda um capital cultural familiar nas buscas por informações e no conhecimento acerca do sistema de ensino, elementos presentes na escolha das famílias dos entrevistados. Mais uma vez fica evidente a pluralidade e heterogeneidade das famílias inseridas em sociedades complexas.

Nas falas de Vitória⁷, a questão do conhecimento da família sobre a escola motivou a escolha do CE mesmo com a existência de outra escola mais próxima, baseado na experiência anterior do irmão: “e aí eu tenho aqui do lado da minha casa um colégio estadual também. Mas por preferência dela, pela vivência que ela já teve lá com meu irmão, ela falou “Não, Vitória, vamos tentar no CE”. Além da participação na escolha da unidade escolar, Vitória narra uma vivência escolar acompanhada pela mãe, agente que transmitia para a jovem valores escolares:

V - (...) era uma cobrança mais no sentido, não de uma disciplina, mas ela sempre me mostrava quanto era através do estudo, da escola, que a gente conseguia, que as coisas que poderiam melhorar. Então ela, ela cobrava no sentido de eu dar meu máximo ali, de eu aproveitar as oportunidades.

Nas entrevistas, os jovens mencionaram diferentes formas de relação entre família e escola. Camille, por exemplo, ao narrar a relação de seus pais com “notas baixas” diz: “Era totalmente ruim. Era visto como um fracasso, era visto como uma perda”⁸. As noções de “fracasso” e “perda” aparecem no discurso de Camille referente a sua compreensão das expectativas de seus pais a respeito de sua vida e desempenho escolar. Corroborando com Bourdieu (1998) e Nogueira (2006) no que tange a compreensão da escolarização como mecanismo de mobilidade social, a jovem narra uma trajetória escolar permeada pelas expectativas e cobranças dos pais para se tornar um “ser humano superior” ao ocupar posições de prestígio no mercado de trabalho.

Além de Camille, Cristiano também constrói em seu discurso a relação de sua família com a escola baseado em seu rendimento escolar:

F - Qual era a relação da sua família com a escola?

C - Bem precária. Minha mãe, quando a escola era perto de casa, ela ia em todas as reuniões, ela estava lá. Quando eu fui para o CE, ela já faltava muitas reuniões, e eventos que chamava a família ela não ia e ela nem perguntava, tipo, “como é que está a escola”, só se importava com as notas, minha mãe não, meus pais.

As narrativas dos jovens citados discursam a respeito de diferentes formas de relação da família com as vidas escolares. Em comum, todos trazem manifestações de zelo e interesse pelas trajetórias dos filhos, contribuindo para a construção de um projeto. Além disso, os pais também atuam auxiliando os jovens a lidar com questões escolares, tanto pedagógicas quanto

⁷ Referente ao trecho presente na seção 2.1.

⁸ Referente ao trecho transcrito na seção 2.1.

personais e emocionais, como na narrativa de Yago: “sempre perguntando sobre as minhas relações, é, tanto com professores, com a direção também, como com os amigos”

2.2.1 O papel das mães

A predominância das mães como principal familiar na vida escolar dos entrevistados é outro dado que chama atenção. Como foi constatado por Gonçalves (2015), as mães possuem papel fundamental para o sucesso escolar dos filhos, tanto no acesso ao ensino superior como a permanência nas universidades: “A presença da família na escolaridade dos filhos se dá de forma mais intensa na figura das mães mesmo sendo elas desprovidas de capital escolar” (p.56). Assim como na pesquisa de Gonçalves, os dados coletados para esta dissertação mostram que os entrevistados tiveram a presença das mães nas escolas. Nas palavras de Yago: “ela sempre que era convidada, sempre que era necessário, ela estava lá na escola”. Essa atuação mais enfática das mães se dava mesmo em casos de famílias em que os jovens moravam tanto com o pai, quanto com a mãe. No caso de Camille, a jovem relata:

F - Quem era a pessoa da sua casa que era mais presente na escola?

C - Minha mãe, meu pai sempre trabalhou então ele não podia estar aqui vindo na escola sempre. Minha mãe sempre foi do lar, então ela vinha

F - Mas ele se envolvia nas questões da escola?

C - Não muito, era mais ela, ela vinha e falava assim “Ah, está tirando nota baixa, vê se faz alguma coisa”

Como analisado anteriormente, Vitória também narra a presença atuante de sua mãe, tanto na escolha relativa à escola quanto no acompanhamento de notas e informações a respeito de sua vida escolar:

V- Então, meus pais são separados, então meu pai não participou muito tempo, por muito tempo, não me lembro dele na minha, na minha vida assim, acadêmica, na minha vida escolar, né. Mas minha mãe sempre foi muito participativa, ela era aquela mãe que cobrava, que sempre estava ali atenta à agenda quando tinha.

Em seu discurso, Yago narra a atuação de uma figura materna que além do rendimento escolar, o acompanhava em outros aspectos de sua formação educacional, se mostrando também

interessada em diferentes assuntos: “sempre perguntando sobre as minhas relações, é, tanto com professores, com a direção também, como com os amigos”, assim sendo:

Y – (...) uma relação muito boa, porque minha mãe sempre estava presente. E aí no terceiro ano, minha mãe estava tão presente que, era o nosso último ano, nós resolvemos fazer uma formatura, uma colação de grau e uma formatura, e aí minha mãe foi homenageada pela comissão e pela Luísa⁹, lá na escola, porque ela foi muito presente.

Desta forma, Yago constrói discursivamente a figura materna que além de estar na escola sempre que convidada, foi reconhecida por outros alunos e pela escola, na figura de Luísa, a ponto de ser homenageada. O jovem também compreende a mãe como uma “mediadora”, com quem teve uma “relação de escuta, mas também um lugar de orientação”. No caso de Helena, a relação narrada se deu através de outros aspectos:

F - Qual foi a relação e a sua família com a sua vida escolar?

H - Meu pais nunca foram participativos não, acho que eu era bem mais autônoma, fazia minhas coisas sozinha. Minha mãe não ia mais na escola porque também não dava muito problema. No ensino médio foi a mesma coisa, não precisou, embora tenham acontecido algumas coisas, eu preferia não falar porque minha mãe trabalhava, ela era sozinha. Para não trazer problema, então, eles nunca participaram tanto.

F - Era comum você levar questões da escola para conversar com seus pais?

H - Não muito, meus problemas, mas não muito o que aconteceu no ensino médio e no ensino fundamental não aconteciam muitas coisas, só piadinhas racistas que eu conseguia me virar bem.

F - E seu pai?

H - Ah, meu pai não, a gente morava na mesma casa, até meus 12 anos, mas ele nunca participou não, de nada. Se eu tirava nota boa ou ruim: “Tá”, não ia para nada, não ligava se eu tirasse nota ruim.

F - E sua mãe?

H - Minha mãe liga, tipo: “Ah, nota boa é obrigação, não é mais que uma obrigação e nota ruim, é nota ruim, tem que melhorar. Não tinha uma pressão, só minha mesmo, que eu tinha que ser muito boa, para eu poder me destacar em alguma coisa, ter alguma vantagem, né.

F - Mas de onde você acha que vem isso?

H - Acho que da minha mãe, né. Ela sempre falava: “Você tem que ser muito boa, tem que ser ótima”. Eu, “está bom então, né.”

⁹ Luísa é o nome fictício da agente pessoal da escola, que apesar de não exercer um cargo que lide diretamente com os estudantes, participa ativamente da rotina dos alunos, principalmente na organização de eventos como a formatura.

Helena, ao narrar a relação da sua família com a escola, constrói discursivamente a presença da mãe e a ausência do pai “ele nunca participou não, de nada. Se eu tirava nota boa ou ruim: ‘Tá’, não ia para nada, não ligava se eu tirasse nota ruim. ”. A jovem também fala sobre a tentativa de poupar a mãe pois sua “mãe trabalhava, ela era sozinha.”. A colocação da mãe como “sozinha” reafirma a compreensão desta como a única responsável pela família, tanto no acompanhamento escolar quanto no sustento da família, percepção que leva a jovem a poupar a mãe de eventuais questões que envolvessem a escola. A figura da mãe como cuidadora é categoria presente, e significativamente mais recorrente se comparada a identificação do pai cuidador, tanto nos discursos dos entrevistados como na sociedade brasileira de uma maneira geral. Como observado por Guimarães e Vieira (2020) o cuidado é atividade que pode ser exercida de maneira plural, diversidade que é ainda maior quando falamos de sociedades profundamente desiguais. De acordo com as autoras, as formas diferentes de cuidado podem se dar em termos de “ajuda”, “obrigação” ou “profissão”, diferenciação que implica relações distintas e formas diversificadas de retribuição significativa para as relações sociais implicadas.

Ao longo das entrevistas, diferentes discursos referentes a cuidado foram construídos, sendo neste momento a família o nosso tema central. Desta forma, me atenho a noção de cuidado como obrigação para discutirmos os papéis das famílias, muitas vezes representado unicamente pela figura materna, nas trajetórias escolares dos participantes. Apoiadas em estudos feministas sobre o trabalho doméstico não remunerado, Guimaraes e Vieira (2020) analisam o sentido de “obrigação” do cuidado:

Nela, o exercício dos chamados “afazeres domésticos”, feito de forma gratuita e regular (embora invisível), propiciava o provimento de tarefas de cuidado a membros da família ou do domicílio de residência. Um trabalho realizado sempre por mulheres, no qual a obrigação de cuidar estava associada ao status dessas na família, exprimindo as desigualdades nas relações sociais de sexo, cristalizadas enquanto divisão sexual do trabalho. Nesse caso, o “amor” e a “responsabilidade familiar” são os significados que dão sentido à conduta e estruturam o reconhecimento social e a identidade subjetiva de quem as performa. (p. 9-10)

Além das atividades relacionadas ao cuidado dos membros da família, nas sociedades ocidentais modernas é comum que as mulheres acumulem também atividades laborativas remuneradas, como são os casos das mães de Helena e Yago. O estudante narra a atuante presença da mãe em sua vida escolar, enquanto Helena buscava “poupar” a mãe devido ao acúmulo de tarefas. Ao contrário de Yago, que possui a figura do padrasto como também provedor financeiro da família, a família de Helena tem a mãe como única provedora financeira e de cuidados, provável justificativa para a jovem buscar não sobrecarregar a mãe.

Assim, Helena narra a figura de uma mãe que foi o principal agente a se envolver em sua vida escolar, mesmo que “não [indo] mais na escola porque também não dava muito problema” e a pessoa que a cobrava em relação às notas, assim partilhando um projeto: “ela sempre falava: ‘Você tem que ser muito boa, tem que ser ótima’ ”, o que era aceito pela jovem. Questiono Helena sobre quais âmbitos da vida sua mãe demandava que ela fosse “muito boa”:

H - Muito boa em tudo, porque eu sempre vou estar em um certo grau de desvantagem, com certas pessoas. Eu precisava fazer de tudo para me destacar, na escola principalmente. Ser correta em tudo, ser muito certinha, ter notas muito boas

F - Qual a sua desvantagem?

H - Ah, eu sou negra, então automaticamente pessoas não negras vão estar em vantagem a mim mesmo que sejam medíocres no que elas fazem

Helena narra a relação de sua mãe com sua vida escolar com o atravessamento da raça. A estudante é autodeclarada negra, assim como sua mãe, sendo esta a justificativa para que sua mãe entenda que ela “ precisava fazer tudo para [se] destacar (...) ser correta em tudo, ser muito certinha, ter notas muito boas”, pois “automaticamente pessoas não negras vão estar em vantagem a mim mesmo que sejam medíocres no que elas fazem”. A questão da competição, da necessidade de se destacar é aspecto percebido por autores da sociologia:

Sociólogos da família e sociólogos da educação vêm discutindo, nos últimos anos, a necessidade com a qual se defrontam as famílias contemporâneas, de instrumentalizar seus filhos para as diferentes situações de competição que estes deverão enfrentar na vida, enfatizando, dentre elas, a competição pelo capital escolar, cuja importância na determinação do destino ocupacional e da posição social do indivíduo, é cada vez maior (NOGUEIRA, 1988c apud NOGUEIRA, 2000, p.142)

Desta forma, Helena constrói em seu discurso o fato de ser negra como uma “desvantagem” como um aspecto que faz com que sua mãe, assim como ela, exigisse que a jovem fosse “muito boa” na tentativa de, através do desenvolvimento do capital escolar, superar o marcador sóciorracial da diferença. Além de Helena, Camille também narra uma vivência escolar atravessada por uma lógica da competição, quando, em seu discurso, fala a respeito da demanda de seus pais para se tornar um “ser humano superior” tendo em vista ocupar colocação no mercado de trabalho em postos de prestígio, como no campo da medicina. Em outro momento da entrevista, questiono Helena:

F - Era comum você levar questões da escola para conversar com seus pais?

H - Não muito, meus problemas, mas não muito o que aconteceu no ensino médio e no ensino fundamental não aconteciam muitas coisas, só piadinhas racistas que eu conseguia me virar bem.

Através da narrativa da jovem, é perceptível que questões de raça faziam parte das vivências escolares dela e eram um dos assuntos que ela “preferia não falar porque [sua] mãe trabalhava, ela era sozinha. Para não trazer problema”, pois “conseguia [se] virar bem”.

Desta forma, com base nas narrativas dos entrevistados, é possível perceber a presença da mãe como principal agente a acompanhar a vida escolar dos jovens. Através de ações que demonstram cuidado e preocupação, as mães estão presentes de diferentes formas, como na escolha da escola (caso de Vitória), na presença nas reuniões (caso de Yago e Vitória), na construção de um projeto (caso de Helena) e acompanhando o rendimento escolar (casos de Camille e Cristiano). É notório também que esta participação não se limita às notas, mas se estende a outros âmbitos da vida dos jovens. Esta percepção também está presente na pesquisa de Gonçalves (2015) ao concluir que “a presença das mães não está condicionada apenas aos conteúdos escolares, ampliando-se, também, para a esfera moral no que diz respeito à atenção para as companhias dos filhos” (p.56). Além disso, os discursos constroem mães que atuam na transmissão de seus capitais culturais e valores escolares, através do acompanhamento da vida escolar dos filhos e na construção de projetos.

2.3 Família, escola e cobranças

A categoria “cobrança” surge com frequência nos discursos dos entrevistados. Assim como o cuidado, ela aparece atrelada a diferentes significados como “pressão” e “controle”. Para alguns, a nuance está associada ao sentimento de “ansiedade”, “nervoso”, além de incertezas relacionadas ao vestibular e ao futuro. De acordo com Rezende (2012) a ansiedade é traço comum da subjetividade do sujeito ocidental moderno, referente a questões da relação dos indivíduos com a sociedade e com suas próprias existências e “com o tempo futuro, em termos de uma antecipação vivida com ânsia e receio do que está por vir” (REZENDE; COELHO, 2010 apud REZENDE, 2012, p. 439). Inseridos em uma realidade fragmentada, na qual a descontinuidade se impõe, os sujeitos compreendem possíveis falhas como ameaça às suas construções identitárias e projetos, possibilidades vividas “emocionalmente como ansiedade” (Ibid, p.439).

Levando em conta o caráter transitório da juventude, “fase de crises e conflitos associados à formação de uma identidade singular” (REZENDE, 1990, p. 10), falamos então do período em que os sujeitos buscam singularidade e autonomia, o que algumas vezes significa o distanciamento da família ou do círculo de socialização primária. Desta forma, a juventude é assim um processo de adaptação e de construção de identidade de sujeitos que passarão a ocupar lugares sociais novos ao se tornarem adultos. Falamos então de um momento potencialmente permeado pela ansiedade tanto em relação a esse novo e desconhecido lugar a ser ocupado quanto à apreensão de um eventual fracasso em relação às expectativas dos jovens, e de suas famílias, sobre tais lugares. Outro elemento relevante no caso desta pesquisa é que os jovens entrevistados, tirando o caso de Camille que possui um irmão mais velho formado em Administração, são os primeiros membros de suas famílias a chegarem ao ensino superior, e em alguns casos a concluírem o ensino médio. Desta forma, as expectativas são permeadas pelo enfrentamento ao desconhecido: “a ansiedade estaria de um modo geral relacionada à falta de inteligibilidade de certas situações e experiências, portanto à dificuldade de interpretá-la, dar sentido a ela” (REZENDE, 2012, p.443-444) juntamente com o “descompasso ou uma descontinuidade entre experiências passadas e futuras, quando o que já foi vivido parece contar pouco para o que está por vir” (Ibid, p.444), uma vez que os jovens entrevistados representam uma descontinuidade nas trajetórias de suas famílias ao terem a possibilidade de continuarem seus processos de escolarização após a conclusão do ensino médio.

Em reflexão acerca da ansiedade no mundo contemporâneo, Rezende (2012) levanta apontamentos de Giddens (1991) a respeito da forma que a instabilidade da modernidade tardia incide sobre a relação dos sujeitos com a sociedade. A descontinuidade histórica da modernidade em relação aos momentos anteriores impossibilitando a segurança proporcionada pela tradição, aliada ao alargamento do campo de possibilidades, refletem então um tempo dinâmico e permeado por incertezas. Ademais, a autora levanta a questão da reflexividade, que para Giddens (2002) é um traço do sujeito moderno que se torna relevante também nos processos de construção de identidade, e assim “o futuro passa a ser reflexivamente organizado, ao invés de simplesmente esperado. A identidade torna-se um projeto a ser monitorado constantemente” (REZENDE, 2012, p.442), ou seja, o indivíduo ocidental moderno exerce o controle de si e do futuro através de seus projetos e expectativas em relação a eles. Conforme analisado nas construções narrativas dos entrevistados, o “monitoramento do futuro” não é tarefa exclusiva dos sujeitos individuais. As famílias também exerceram papéis relevantes no controle das trajetórias estudantis dos jovens, seja no acompanhamento dos resultados escolares quanto na escolha da escola.

Contudo, a noção de “controle” é construída discursivamente de maneira significativamente diversa entre os entrevistados. Na narrativa de Yago, a mãe foi “ativamente presente” e “(...) sempre perguntando sobre as minhas relações, é, tanto com professores, com a direção também, como com os amigos”¹⁰. Na perspectiva do estudante:

Y- (...) ela sempre se mostrou muito presente para os assuntos não só da formatura, mas também que eram essenciais para nossa vida escolar, (...). Aí era uma relação muito legal. Isso foi muito bom para mim porque eu enxergava ali, dentro de um contexto escola, essa proximidade muito necessária dessa relação escola e família.

Ao perguntar acerca da relação da mãe com os assuntos da escola que eram trazidos por ele, Yago fala:

Y - Era uma relação de escuta, mas também um lugar de orientação, de orientação, de: “Não, acho que não é isso, você pode olhar por outro lado”. Um lugar de orientação, ela sempre deixou que fossem as minhas decisões, sempre foram tomadas por mim, mas ela sempre me auxiliava, me aconselhava: "Você quer que eu fale, quer que eu te ajude nisso? Você está com vergonha de falar?" E eu “Não, mãe”. Foi sempre esse lugar de orientação, ela sempre se colocou assim, como uma mediadora mais ou menos

No discurso de Yago é possível perceber a construção de uma relação com a mãe permeada por “orientação” e “auxílio”, ou cuidado. Em estudo sobre jovens de camadas médias urbanas, Rezende (1990), ao analisar a qualidade das relações dos entrevistados com suas famílias, chega a dois elementos constitutivos: o controle e a conversa. Assim como na pesquisa citada, os dados gerados para esta dissertação demonstram diferenças nas intensidades e relevância destas nuances, além da sinalização de que: “se a relação entre controle e conversa muda de família para família, o que é controlado também varia” (p. 18). Ou seja, a relação permeada por “orientação” e “escuta”, narrada por Yago revela a presença ativa da mãe de diferentes maneiras, sendo através da conversa e do diálogo, ou na presença da mãe na vida escola e na própria escola, atuação que poderia ser interpretada como controle.

Já nos discursos de Vitória, Maya e Maria, a categoria cobrança surge ligada às expectativas dos pais a respeito da vida escolar dos jovens. O significado de cobrança construído pelas estudantes pode também ser associado a nuances de controle, uma vez que estas cobranças estão ligadas aos aprendizados e à conduta de valorização da escola. Ao narrar a relação do pai com sua vida escolar, Maria diz: “sempre foi boa na verdade. Na verdade, o meu pai sempre foi muito rígido comigo, (...) sempre foi muito rígido, muito rígido (...) Às

¹⁰ Falas extraídas do trecho analisado na seção 2.1

vezes eu achava demais”¹¹. O repetido uso do adjetivo “rígido”, sempre ligado ao acompanhamento do pai ao aprendizado de Maria, é sinal da forma que a estudante compreende a presença do pai, significado reforçado por ela ao dizer que “achava demais”. Maria é uma pessoa tímida, característica percebida por mim em seu comportamento em sala de aula assim como pela própria jovem:

F - Como você se sente quando pensa nas suas vivências do ensino médio?

M - Eu poderia ter aproveitado mais, por conta de eu ser tímida eu deixei de fazer perguntas e aprender coisas por conta da minha timidez. Então isso foi algo ruim que eu venho trazendo até a faculdade e que eu estou aprendendo agora, agora que eu estou fazendo perguntas, coisa que eu não fazia por conta da timidez

O discurso que Maria constrói a respeito de sua timidez é composto por uma interpretação negativa, como algo que a impediu de aproveitar mais a escola, algo com que continua lidando até o momento. Discorrendo sobre sua timidez como nuance que a impediu de “aproveitar mais” a escola no sentido de se expor fazendo perguntas, é possível associar seu comportamento tímido ao sentimento de vergonha. Segundo Rui (2021):

A vergonha, tal como definiu Agnes Heller (2003), é um sentimento doloroso; trata-se de um afeto social, mas de um afeto social reativo: é uma reação a algo, em situações particulares. Nesse sentido, não é uma condição, mas um sentimento de estar exposto aos olhos do Outro, que atua tanto como julgamento moral quanto pode ser internalizado. Thomas Scheff (2000), ao revisar o sentimento de vergonha na teoria social, observa que, diferente da culpa que recai sobre uma ação, a vergonha é sobre o self, o que alguém é; envolve sentimentos de rejeição, de fracasso, de inadequação (p.96)

Desta forma, ao analisar o sentimento de vergonha partindo de uma perspectiva social, falamos de uma reação a estímulos do outro nas relações entre os sujeitos, ou seja, uma exposição do self que passa por análise e julgamento que podem gerar sentimentos diversos. No caso de Maria, sua identidade é discursivamente construída permeada por nuances de timidez, uma forma de relação com o mundo deflagrada por sentimentos e emoções, sendo assim, procuro conversar com ela acerca do tema. A princípio a jovem não soube dizer a origem desse traço, que surgiu em diferentes momentos da entrevista. No momento em que questiono a respeito da imposição de padrões de comportamento no CE, Maria discorre sobre sua experiência permeada pela categoria julgamento:

¹¹ A transcrição completa da fala está na seção 2.2

M - Sim, eu sentia isso. Às vezes você ir mal arrumada e a pessoa falar, você se sente mal por isso (...) ou então a questão do corpo, de você ser muito magra ou muito gordo as pessoas te julgam. As vezes elas nem falam, mas pelo olhar você sente. Mais dos alunos por julgarem entre si

F - Como você se sentia quando era julgada?

M - Guardava para mim. Eu não dividia com as pessoas - a não ser com amigas muito próximas - não rebatia sabe.

F - E isso te afetou de alguma forma?

M - Acredito que sim porque a gente vai se limitando. Uma coisa básica que é perguntar porque você não está entendendo e a pessoa te julgar: “poxa, você não sabe isso?”

Desta forma, o discurso de Maria é mais uma vez composto pela sua relação com o olhar do outro, olhar que a jovem interpreta como um julgamento e que como consequência faz com que “a gente vai se limitando”. De acordo com Rui, o sentimento de vergonha “indica a introjeção do julgamento externo” (2021, p. 99), introjeção esta que no caso da compreensão de Maria gera comportamento tímido e limitante. Ainda falando sobre a timidez, pergunto:

F - Então essa timidez em sala era em relação ao julgamento dos alunos?

M- Sim, as vezes era também pelo professor, era mais pelo aluno me julgar e não pelo professor. Eu não porque a gente cria isso na cabeça, porque se está todo mundo ali todo mundo sabe mais ou menos né?

F- Mas você achava que alguém sabia mais que você?

M - Eu não sei, tenho isso desde pequenininha. Acho que porque meu pai me cobrava muito essa questão do certo e do errado - acho que tem muita influência do meu pai. Aí eu acho que tenho que estar certa sempre. Até a questão de eu saber - eu tenho certeza daquilo - mas por eu estar numa situação em que tem um monte de gente em volta de mim eu fico em dúvida, pensando: “será que é isso mesmo? ”, sendo que eu tenho certeza, eu era assim comigo.

Portanto, a timidez que inicialmente Maria não ligava a nenhum evento específico, é tratada por ela em associação à cobrança do pai, uma vez que a “questão do certo e do errado” era fortemente presente em suas vivências. Além disso, Maria já havia mencionado uma exigência muito grande de seu pai em relação à seus resultados escolares, o que ela “às vezes [achava] demais”. Somado ao caráter reativo da vergonha, estudo relativo à esta emoção na população japonesa (LEBRA, 1983) relaciona o sentimento com a exposição do self em momento de violação de normas, portanto, quanto mais claras e definidas forem as regras, maior a recorrência da emoção nos discursos e nos comportamentos dos indivíduos (Ibid, p.193). Desta forma, uma vez que Maria constrói discursivamente a figura paterna que fazia exigências em relação ao certo e errado, é possível que a jovem tenha desenvolvido comportamentos e

sentimentos consequentes dessa relação com o pai, postura que permeou sua vida escolar e que gerou sensibilidade quanto ao olhar do outro através da percepção de julgamento.

Assim como a vivência de Maria, a narrativa de Vitória acerca da relação de sua mãe com a escola é também permeada por cobranças em relação aos seus resultados acadêmicos:

F - Como que era a cobrança com seus resultados, como você via?

V - Então, nunca foi uma cobrança que me fazia mal, era uma cobrança mais no sentido, não de uma disciplina, mas ela sempre me mostrava quanto era através do estudo, da escola, que a gente conseguia, que as coisas poderiam melhorar. Então ela, ela cobrava no sentido de eu dar meu máximo ali, de eu aproveitar as oportunidades. (...)

A princípio, Vitória discursa sobre a cobrança da mãe como algo que não fazia mal, como algo que interpretava como uma exigência para que a estudante desse seu “máximo ali”. Durante sua narrativa, a jovem relata em diferentes momentos a presença ativa da mãe em sua vida escolar e que “ela sempre [a] mostrava quanto era através do estudo, da escola, que a gente conseguia, que as coisas poderiam melhorar”. É possível perceber que fazendo uso do conhecimento sobre o sistema de ensino e da compreensão da escolarização como ferramentas para a melhoria de qualidade de vida, a família de Vitória, coloca suas expectativas na trajetória escolar da jovem.

F - E o que você achava dessa cobrança?

V - Para mim era tranquilo também. Assim, na época quando a gente está no Ensino Médio, na verdade, não é tão tranquilo. Primeiro que a gente já entra no ensino médio com uma pressão do 3º ano, vestibular. A gente está no 1º ano ainda, às vezes, e a gente já está projetando, pensando naquilo que é algo que vai definir a nossa vida – vamos dizer assim, né? De muitas pessoas e a minha também. Assim, eu me colocava nesse lugar. Então, eu acho que hoje isso talvez possa ter me gerado – pensando num reflexo hoje –, talvez uma certa ansiedade, né? E, assim, de querer dar conta de tudo também, de sempre ter que dar o meu melhor – assim, não que eu não deva dar o meu melhor, mas, assim, de tá sempre nesse lugar, e aí quando você não tá nesse lugar você acaba se frustrando. Então eu acho que hoje eu enxergo – na época eu não enxergava. Assim, a gente sempre enxerga, “Ah, mãe...”, sei o quê, assim, “coisa de mãe”, mas eu acho que hoje traz esse reflexo de uma Vitória que tem que estar sempre ali, sabe? E às vezes não relaxa tanto quanto deveria, sabe? Acho que também muito da nossa geração está assim, nesse sentido, sabe? Mais imediatista.

Quando questionada a respeito de sua perspectiva da cobrança narrada, Vitória novamente inicia seu discurso afirmando que “para [ela] era tranquilo”. É importante salientar que a estudante, no momento, está finalizando o curso de pedagogia, o que pode justificar sua narrativa acerca da importância da escolarização, mesmo quando permeada por cobranças. Contudo, remetendo às emoções do ensino médio, ela relata “uma pressão do 3º ano,

vestibular”, discurso comum entre jovens estudantes. Vitória também narra sua impressão a respeito do ensino médio ser, no caso do CE, voltado para a preparação para o vestibular: “A gente está no 1º ano ainda, às vezes, e a gente já está projetando, pensando naquilo que é algo que vai definir a nossa vida – vamos dizer assim, né? De muitas pessoas e a minha também. Assim, eu me colocava nesse lugar”. A compreensão do vestibular como “algo que vai definir [vidas]” é outro discurso recorrente entre estudantes do ensino médio, assim como nas narrativas dos entrevistados. Ao questionar Luana sobre o papel dos professores em sua vivência escolar ela responde:

L - Assim alguns tiveram um papel de aliviar toda a pressão que eu estava sofrendo (...)

F - Que pressão era essa?

L - A pressão assim tanto pessoal quanto assim do ensino médio em si. A gente tinha que passar no vestibular essas de coisas estudar - se você não conseguisse entender uma matéria você não conseguiria aplicar aquilo no vestibular, essas coisas

Em um cenário de aumento das desigualdades sociais, o acesso à educação é elemento que possibilita o acesso à ascensão social para muitos indivíduos. Além disso, o sistema de cotas nas universidades públicas tornou viável para muitas famílias de baixo capital econômico o acesso a cursos superiores, o que torna ainda mais fundamental a trajetória escolar dos jovens. Desta forma, é comum nas famílias de camadas populares o discurso sobre a escola como uma “oportunidade” para melhoria de condições de vida, narrativa que corrobora com as expectativas e experiências descritas pelos jovens entrevistados.

Refletindo acerca das pressões e cobranças vivenciadas no ensino médio, Vitória chega a conclusões a respeito de possíveis efeitos em sua realidade atual: “Talvez possa ter me gerado, pensando num reflexo hoje, talvez numa certa ansiedade, de querer dar conta de tudo também, de sempre tem que dar o meu melhor (...)”. A entrevista com Maya, por sua vez, também tocou na questão da pressão das cobranças em relação aos resultados escolares. Diferentemente de Vitória, fui professora de Maya no seu segundo ano e pude acompanhar algumas das situações narradas de perto:

F - O seu pai cobrava mais que sua mãe?

M - Isso, desde sempre essa cobrança, sabe, em questão dos estudos. Desde pequena, desde, antes de eu começar a aprender a ler eles sempre ficavam em cima, “não, você tem que aprender, você tem que saber contar”, sempre, desde pequena, sabe, essa cobrança. Então para mim, crescer no meio dessa cobrança foi meio que normal, né. Porque desde que eu aprendi a ler, a contar, sempre me cobrei desde então, porque eu vivia nessa cobrança, “ah, tem que tirar notas boas, tem que estudar tem que entender”,

então para mim é meio que normal, sabe. Eu não consigo hoje em dia estudar sem me cobrar, sabe.

Assim como Vitória, Maya narra questões relacionadas à cobrança dos pais por resultados escolares como algo “normal” ou algo que “não fazia mal”. Ademais, é possível perceber que a estudante discursa sobre uma relação dos pais com a escola seguindo uma lógica prática (ZAGO, 2000), pois, “desde, antes de eu começar a aprender a ler eles sempre ficavam em cima, “não, você tem que aprender, você tem que saber contar”, sempre”. Por ter feito parte da vida escolar de Maya, principalmente por ter sido procurada pela estudante para conversar acerca de questões relacionadas à ansiedade no momento de realização de provas, questiono:

F – Se não me engano essa foi uma questão forte para você no ensino médio, não foi?

M - Demais, demais. Porque tinha muitas matérias também que eu tinha dúvida, principalmente biologia. Nossa, biologia eu era um caos. Biologia, física e um pouquinho de química. Eu era um caos. Mas matemática, sociologia, filosofia, inglês, português, tudo perfeito. Mas agora: física, química e biologia... hum-hum. Era difícil. Me cobrava, mas eu não conseguia entender, na prova não tirava uma nota que eu queria, sabe? Assim: “Pô, tem que estudar para tirar essa nota”. Não conseguia. Porque não entra, não sei. Não entrava na cabeça...

O discurso de Maya relativo às questões de ansiedade no ensino médio se volta para os momentos de realização de provas, principalmente referentes às matérias em que ela se considerava “um caos”. O caos narrado pela jovem está associado às dúvidas sobre os conteúdos, o que representa a confusão que era gerada pelas disciplinas que ela “[se] cobrava, mas [...] não conseguia entender”. Pergunto à jovem como ela lidava com as matérias que tinha mais dificuldade:

M - Nossa, eu achava que eu ia reprovar. Eu achava que.... Desde o primeiro ano, eu me cobrava bastante, né?, em cima disso, e eu falava assim: “Pô, será que eu vou passar para o segundo ano? E o Enem, como é que vai ser? Será que eu vou conseguir fazer o Enem?” Eu preciso dessas matérias também né para poder tirar uma nota boa. Então, eu me cobrava muito, chegava a ter crise de ansiedade por conta disso. Porque essa cobrança excessiva, sabe?, em querer tirar uma nota boa pra poder passar de ano, poder me dar bem no Enem... Então, não posso dizer que essa cobrança também foi muito boa no ensino médio, porque foi, enfim, pesada

Maya, assim como Vitória, narra uma aceitação das cobranças tanto do sistema educacional, por meio do ENEM, quanto de suas famílias. Em sua narrativa, Vitória relata reflexos das cobranças em seu momento de vida atual: “talvez possa ter me gerado, pensando num reflexo hoje, talvez numa certa ansiedade” e Maya afirma que: “eu não consigo hoje em dia estudar sem me cobrar”. Além disso, ao refletirem a respeito das vivências do ensino médio

associadas a cobranças e ansiedade elaboram compreensões de que tais emoções não foram boas por conta do “peso” e pelos reflexos das experiências em suas realidades atuais. Compreendendo as emoções como ação social (REZENDE; COELHO 2010), é possível perceber nos discursos das estudantes que relatos sobre ansiedade presentes em suas vidas escolares geraram efeitos em suas identidades e ações. Como um sentimento voltado para o futuro, tais emoções podem gerar efeitos diversos na relação dos sujeitos com o mundo e com outros (REZENDE, 2012). Enquanto Maya percebe efeitos em sua forma de estudar, Vitória se percebe como uma pessoa ansiosa e inserida em uma geração “mais imediatista”. A emoção é também narrada por Maya: “eu me cobrava muito, chegava a ter crises de ansiedade por conta disso, porque essa cobrança excessiva” o que a faz considerar que o ensino médio “foi bem pesado”.

Os discursos das duas estudantes também se encontram quando analisamos a forma que narram a internalização da cobrança dos pais e da escola, passando elas a serem os agentes da cobrança. Vitória constrói em seu discurso um ensino médio permeado pela “pressão do vestibular” e uma vivência escolar permeada por essa pressão: “a gente está no 1º ano ainda, às vezes, e a gente já está projetando, pensando naquilo que é algo que vai definir a nossa vida – vamos dizer assim, né? De muitas pessoas e a minha também. Assim, eu me colocava nesse lugar”. Em seu discurso, a jovem se constrói como alguém que assume para si a responsabilidade de “definir a [] vida” e fazendo projeções sobre o futuro. Tal postura pode estar relacionada a uma tentativa da jovem de atenuar a pressão gerada pela ansiedade do vestibular, do ensino médio e das expectativas de sua mãe em relação à sua trajetória. Ademais, pergunto a Maya a origem das cobranças percebidas por ela e em sua resposta a jovem narra uma mudança na atitude dos pais por conta da ansiedade gerada pelas expectativas da jovem em relação ao seu rendimento:

F - Uhum. Mas você acha que seus pais te cobraram mais no ensino médio ou isso foi uma coisa mais sua?

M - Bom, no Ensino Médio eles me cobravam, mas não me cobravam tanto quanto cobravam no Ensino Fundamental. Não sei se porque eles começaram a perceber que eu já estava me cobrando muito e perceberam também que não estava me fazendo bem. Sabe? Por eu ter crises direto de ansiedade por conta disso. Aí eles começaram: “Poxa, filha, relaxa. Vai dar tudo certo. Você é inteligente! Você consegue!” Mas mesmo assim era difícil porque eu ainda continuava me cobrando.

As interpretações das jovens sobre as cobranças tanto da família quanto do sistema educacional vão a encontro da compreensão da escolaridade como fator de mobilidade social (BOURDIEU, 1998) e da postura de famílias de camadas médias e populares em relação à

escolarização dos jovens (NOGUEIRA, 1991; 2000; 2005; 2006). Um aspecto evidenciado nas narrativas dos estudantes é a preocupação dos pais, e dos próprios entrevistados, com o desempenho acadêmico. Além disso, as expectativas narradas pelos participantes são direcionadas para diferentes projetos. Enquanto Camille construiu em seu discurso uma vivência escolar acompanhada de cobrança quanto à inserção no mercado de trabalho, Vitória constrói-se discursivamente, e a sua mãe, como sujeitos que veem na educação um caminho para que “as coisas” melhorassem, assim como o pai de Maria e a própria estudante, pois “hoje a gente tem muita oportunidade, mas tem que estudar para conseguir”. No caso de Helena, a expectativa se direciona para a superação da questão da raça, algo compreendido por ela como uma “desvantagem”.

2.4 Famílias e Escola

Assim como foi visto nas análises anteriores, nas sociedades complexas as instituições família e escola se relacionam de maneira diversa. Ainda, as fronteiras entre as duas instâncias são frágeis e fluidas, uma vez que as relações entre elas se dão através de sujeitos plurais, com demandas heterogêneas. Neste ponto da análise trago discussões a respeito de algumas experiências narradas pelos entrevistados sobre as relações família-escola que representam a fragilidade das fronteiras entre as instituições. Como mencionado anteriormente, alguns jovens foram entrevistados mais de uma vez, como foram os casos de Cristiano e Luana. Quando conversávamos acerca do envolvimento de sua mãe com questões escolares o estudante disse:

C - Sim, quando eu falei para minha mãe da minha orientação sexual ela arrumou um escândalo, foi na escola, queria me trocar de escola, mas... foi a única vez que ela foi ativamente na escola - participando junto com a escola. Até essa questão da minha orientação sexual, a participação dela era zero.

Na narrativa de Cristiano é possível perceber a compreensão do jovem a respeito da reação da mãe como algo excessivo, “um escândalo”. Como foi anteriormente analisado, o estudante relatou que os pais não tiveram participação ativa na sua vida escolar: “só se importava com as notas, minha mãe não, meus pais”¹². Contudo, quando falou para a mãe sobre sua orientação sexual a relação desta muda, sobretudo por conta das circunstâncias do evento.

¹² Trecho analisado na seção 2.2.

Como professora do jovem na época, acompanhei a situação e houve uma comoção no CE, pois a mãe de Cristiano foi até a escola exigir que o filho fosse transferido para o turno da noite por estar se relacionando com um rapaz da mesma turma. Através da intervenção da coordenadora pedagógica outras ações foram tomadas e Cristiano foi mantido na escola no turno da manhã. Na primeira entrevista, realizada em dezembro de 2021, o jovem comentou mais detalhadamente o caso. Desta forma, os próximos relatos de Cristiano são referentes à nossa primeira conversa. Pergunto ao jovem sobre suas lembranças mais fortes relativas ao ensino médio:

C - Professora, acho que uma lembrança ruim que eu tenho é essa questão com meus pais que mesmo tendo sido só por 6 meses foi algo... eu consigo lembrar até hoje as coisas horríveis que eles falaram para mim e de todas as minhas notas ruins do primeiro bimestre – o que me deixou muito frustrado, eu me senti um lixo com isso (...)

F - Qual foi o papel da escola nesse momento difícil com seus pais?

C - Aí professora... essa situação atrapalhou muito minha aprendizagem..., mas a escola me ajudou bastante porquê... por exemplo, é claro que eu tinha professores que sabiam da situação e não falavam nada – porque não tinha muito o que falar. Por incrível que pareça, o professor Davi¹³ conversou comigo sobre o assunto e ele não enfiou os ideais dele que estavam totalmente claros em todas as aulas. Ele não fez isso, ele sentou e conversou comigo de uma maneira que eu fiquei surpreso. A professora Érica¹⁴ também não falou, mas eles deixavam claro que tinha uma maior preocupação comigo – professora de química, ela até me chamava na mesa dela para explicar o assunto porque ela estava vendo que eu não estava... A professora Paula¹⁵ que me levou na sala dela para conversar para ver o que estava acontecendo, no que ela podia me ajudar. E assim professora... a escola me ajudou de uma maneira... quando eu estava lá era o momento que eu conseguia mais esquecer dos assuntos... o local que eu conseguia estudar realmente era na escola porque em casa eu estava totalmente segregado e eu não conseguia sentar para estudar.

Em seu discurso, Cristiano constrói a escola como um lugar de acolhimento na figura dos professores e da coordenadora pedagógica. Como estudante de licenciatura, o jovem elabora sua narrativa com olhar para a relação do evento com seu processo de aprendizagem, uma vez que “essa situação atrapalhou muito [sua] aprendizagem”. Com isso, o jovem percebeu a atenção dada por alguns professores ao seu aprendizado como uma forma de apoio em um momento em que ele estava frustrado com seu rendimento escolar. O estudante também chama atenção para alguns dos professores que tiveram papéis mais relevantes no apoio que lhe foi dado pela escola, inclusive por Davi, professor religioso, suporte que o deixou “surpreso”.

¹³ Davi é professor de matemática.

¹⁴ Érica é professora de química na escola.

¹⁵ Paula era professora e coordenadora pedagógica.

Por sua vez, Luana constrói em sua narrativa um episódio a respeito da relação de sua família com a escola com nuances muito diferentes da experiência narrada por Cristiano. Ao ser questionada sobre eventos ocorridos no ensino médio a estudante diz:

L - Tá, eu posso contar vários. É, 2017 foi meu primeiro ano, até aí foi tranquilo. Agora já no meu segundo ano eu me vi em uma turma que eu não me sentia confortável, é... tinham acontecido algumas coisas que me deixaram desconfortável como eventos racistas né, daquelas pessoas daquela turma, já não me sentia muito bem. É, teve um dia que o professor foi na minha turma e pediu para a gente assinar uma lista de presença e eu não assinei - porque eu não quis simplesmente por isso - e ele ligou para os meus pais para reclamar que eu era insubordinada e tal. E quando meus pais foram resolver a situação na escola, eu tinha explicado o que tinha acontecido - eles foram resolver uma coisa né - com o intuito de resolver uma coisa e a Luísa¹⁶ falou outras coisas, falou coisas que eu acho ela não deveria ter falado, eu acho que ela invadiu muito meu espaço pessoal - os meus pais não sabiam até então que eu me relacionava com outras meninas - eu nunca tinha ficado com ninguém na escola para ir para escola. E a Luísa falou mesmo assim. E se tornou um inferno aqui em casa - minha mãe é evangélica e meu pai também então foi muito difícil aqui em casa - passei por muitas coisas muito difíceis. Essa foi a primeira violação que eu senti da escola.

Através de seu discurso, Luana constrói uma relação crítica com a escola, uma vez que houve uma “violação”. O desrespeito interpretado pela estudante se dá em diferentes situações, por meio de “eventos racistas” que foram detalhados por Luana em outro momento da entrevista, pelo professor que a qualificou como “insubordinada”, por Luísa ao falar “coisas que eu acho ela não deveria ter falado, eu acho que ela invadiu muito meu espaço pessoal” e pela “violação” que atingiu sua relação com os pais. Desta forma, Luana reconstrói uma experiência em que a escola ultrapassou os limites, noção construída através da fala “invadiu meu espaço pessoal”. Desta forma, a jovem elabora uma compreensão da escola como instituição com fronteiras demarcadas, que não deveria “invadir” seu espaço familiar ou “pessoal”.

Analisando as narrativas de Luana e Cristiano, é possível perceber que a escola assume papéis divergentes dependendo dos agentes envolvidos nas situações narradas. Enquanto Cristiano entende a escola como apoio por tê-lo ajudado em um momento difícil com a mãe, Luana vê a escola como agente de “violação” ao interferir e contar para a família questões pessoais que não são entendidas pela entrevistada como assunto da escola pois “eu nunca tinha ficado com ninguém na escola”, contudo “a Luísa falou mesmo assim” fazendo com o que sua situação familiar se tornasse “um inferno”.

¹⁶ Na época em que Luana estudava no CE, Luísa, agente pessoal responsável por questões relacionadas aos professores não tinha como função se envolver com alunos, ganhou funções de secretaria e ficava alocada ao lado do diretor na sala da direção. Com a troca da direção, Luísa mudou de sala e não se responsabiliza por questões relacionadas aos estudantes.

Além disso, as expectativas construídas pelos entrevistados também divergem, possivelmente por conta das formas que a escola se relacionou com as questões descritas, uma vez que a relevância dos limites da atuação da escola é pertinente para Luana, enquanto Cristiano não traz reflexões sobre a questão, sendo a instituição o local em que “conseguia mais esquecer dos assuntos”, “conseguia estudar” já que em casa ele estava “totalmente segregado”. Desta forma, através das narrativas dos jovens fica evidente a pluralidade de papéis da escola, podendo esta ser agente de conservação social, como na experiência de Luana, ou como instituição de suporte e proteção de individualidades. Desta forma, se em muitos sentidos a família apoia os filhos na escola, em alguns momentos, podem haver conflitos.

Ademais, as análises dos discursos dos entrevistados apresentadas nesta seção reforçam a importância e a relevância e a pluralidade da relação família-escola. O grupo de entrevistados é composto por sujeitos subjetivamente diversos, o que resulta em diferentes vivências e interpretações quanto às relações entre as instituições. Questões relacionadas à escolha da instituição de ensino, auxílio em tarefas de casa e no estudo, apoio emocional e incentivo para a construção de um projeto fizeram parte dos dados coletados e discutidos. Oriundos de famílias heterogêneas, tanto em relação ao capital cultural quanto econômico, foi comum a narrativa sobre diferentes formas de investimento na vida escolar dos filhos. No próximo capítulo discutiremos com mais detalhes as relações construídas pelos entrevistados com a escola e seus agentes.

3 A ESCOLA

Após a discussão acerca das relações entre as famílias dos entrevistados e a escola, neste capítulo nos dedicamos a pensar a respeito das interações entre os jovens, a instituição escolar e seus agentes. Aqui são abordados diferentes temas presentes nas narrativas dos entrevistados sobre as vivências enquanto alunos do CE, como suas (i) principais lembranças da escola; (ii) a relação do colégio com o lugar social da juventude; (iii) o papel das experiências no CE com as escolhas após a formatura no Ensino Médio; (iv) a escola como espaço de opressão e por fim (v) narrativas relativas às experiências desestimulantes no CE.

3.1 Principais lembranças

Uma vez que os participantes desta pesquisa são egressos do CE há pelo menos três anos, as principais memórias de suas vivências escolares são relevantes para pensarmos os significados da escola. Considerando a diversidade dos entrevistados, as memórias do ensino médio foram narradas através de diferentes perspectivas e interpretações, contudo, alguns discursos foram comuns nas conversas. Camille e Cristiano trouxeram em seus discursos principalmente memórias relacionadas às aulas e atividades pedagógicas que aconteceram na escola:

Camille - Acho que são algumas aulas que eu gostava (...), mas eu lembro de provas (...) tem também trabalhos, tipo os seminários que eu estudei muito – teve um seminário que eu estudei uns 10 dias consecutivos – que foi sobre saneamento básico e o que apresentamos na feira, me lembro até hoje.

Cristiano - Eu acho que era meu grupo de amigos - que hoje em dia eu falo com muito pouco. E as aulas de humanas (...) no terceiro e no quarto a gente fez aquele trabalho – que a senhora fez com o professor Davi, que a gente teve que apresentar aquele negócio – e eu lembro que fiquei muito feliz porque eu realmente sentei para estudar. Quando as coisas melhoraram e eu participei daquela pesquisa que a senhora passou na UERJ – que foi uma experiência totalmente linda, que eu guardo para mim até hoje.

Como mencionado anteriormente, em 2020 realizei uma pesquisa sobre construção de identidade tendo como contexto também o CE (SANTANA, 2020). Na época, uma das principais motivações para a investigação foram falas de alguns professores sobre uma suposta falta de interesse dos alunos em relação às atividades pedagógicas. Assim como na pesquisa

realizada em 2020, nos dados coletados para esta dissertação os entrevistados trazem em suas memórias a relevância destas atividades, principalmente as que se relacionavam com os interesses pessoais destes. Durante nossa conversa, Cristiano em diferentes momentos chama atenção para sua preferência por matérias do campo das humanas tanto acerca das aulas quanto aos professores:

C - Mas eu acho que tinha muita questão de como se comportar nas aulas, mas isso era muito fechado em exatas. Tinha muito essa questão de o aluno só prestar atenção, estudar e fazer as contas. Nas de humanas não, a professora de artes já fazer a rodinha, a professora de português - mesmo com as aulas dela muito chatas – mesmo assim a gente ainda conseguia conversar, dialogar com os outros. Mas acho que era mais fechada assim -num padrão- exatas.

C - (...) eu gostava muito pela relação que a gente tinha porque era muito mais aberto - os professores de humanas são muito mais abertos. Os professores de exatas só querem entrar e passar o conteúdo. Tanto que quando a gente brincava com o Davi ele ficava um pouco irritado, mas mesmo assim eu cuidava brincando com ele. Eu já acho que os professores de humanas são mais abertos.

Assim, o estudante constrói em sua narrativa a ligação entre sua preferência sobre aos saberes escolares e a relação com os docentes dos campos do saber. Por serem mais “abertos” os professores de humanas possibilitavam a “conversa” e o “diálogo”, mesmo em aulas “muito chatas”. Por outro lado, Cristiano descreve as aulas de exatas como “fechadas”, nas quais os professores “só querem entrar e passar o conteúdo”. A preferência construída pelo jovem pode ter contato com a comunicação entre suas expectativas e gostos subjetivos com os estímulos oferecidos pela escola, fazendo com que o estudante se identificasse mais com estas disciplinas. Desta forma, em aulas que havia diálogo, as singularidades são mais valorizadas do que em aulas que seguem “padrões”. No caso de Luana, ela comenta acerca de uma “feira de profissões” organizada na escola na qual os alunos tiveram contato com profissionais de diferentes áreas, experiência que a fizeram se “sentir bem”, tendo este sido um evento marcante em suas memórias sobre o CE:

L - Foram pequenas coisas assim que que você fez na escola que fez eu me sentir muito bem - tipo aquela feira de profissões - que era algo que eu nunca tinha visto e foi ótimo para mim, eu amei.

Já Helena, de maneira direta fala das lembranças de atividades que fizeram com que se sentisse incluída no funcionamento da escola, opondo esse tipo de participação a outras que fizeram da escola uma instituição que limita e aprisiona:

H - Vivências positivas que eu tive com professores reforçaram também, tipo trabalhos - eu gostava muito quando vocês incluíam a gente nas tarefas da escola – tipo: “Ah, vocês têm que fazer um mural aqui”. A gente se sentia parte da escola, não parecia só uma prisão. Parecia que a gente estava fazendo aquilo funcionar também.

Em sua fala, Helena contrasta experiências inclusivas com outras que faziam a escola ser local de confinamento. Contudo, a escola “não parecia só uma prisão”. Com o uso do vocábulo “só” como advérbio com valor restritivo, é construído o sentido de uma escola na qual a estudante vivenciou experiências plurais, tanto com nuances de pertencimento quanto de limitação. De acordo com hooks, em sua crítica aos modelos dominantes de educação, “a universidade e a sala de aula começaram a se parecer mais com uma prisão, um lugar de castigo e reclusão, e não de promessa de possibilidade” (2017, p.13), perspectiva que corrobora a crítica construída por Helena.

Por outro lado, está presente nos discursos dos entrevistados a narrativa de suas vivências permeadas pela noção de reconhecimento. Por meio da percepção de suas demandas terem sido atendidas pela escola – através de espaço de participação ativa e de atividades que compreendiam suas necessidades como alunos – Camille, Cristiano, Luana e Helena narram suas lembranças relativas à escola com o uso de suas memórias sobre eventos pedagógicos. Contudo, as narrativas referentes às atividades escolares não foram narradas com caráter positivo por todos os entrevistados. É o caso de Maya:

M - Sim.... Ah, eu chorava todo dia com os trabalhos para fazer porque eu não entendia, mas eu me esforçava tanto, sabe? Matemática sempre foi essa relação de amor e ódio. Aí o professor já também.... Não sei se eu criei um problema com ele, pessoal, sabe? Sei lá. Aí eu não me dava muito bem com ele

Apesar da pluralidade de perspectivas e narrativas, é comum nos discursos a ligação entre a qualidade das experiências relatadas com o tipo de relação entre os estudantes e seus professores. Além disso, é possível localizar a importância do reconhecimento para os jovens. Ao vivenciarem situações em que suas individualidades e vozes são ouvidas, juntamente com o reconhecimento de seus direitos como sujeitos, os entrevistados constroem em suas narrativas experiências educacionais mais significativas. Desta forma, endossam a importância do reconhecimento das esferas do direito (baseada em reciprocidade e identificação) e da estima social (referente às individualidades) no ambiente escolar.

Além das narrativas referentes às atividades pedagógicas, os entrevistados também falaram sobre suas vivências de uma forma geral. Ao pensarem em suas experiências no CE, Maya, Vitória e Yago trazem discursos marcados por nuances de “felicidade”, “completude” e

de se sentirem “bem”. Contudo, as compreensões que os jovens constroem acerca da forma que se sentem ao pensar no Ensino Médio, apesar de ligadas a emoções em geral “positivas”, são atravessadas por diferentes interpretações. Assim como outros sentimentos, a felicidade não é uma emoção singular, podendo ter significados diferentes em contextos culturais diversos, desta forma, a reflexão a respeito das nuances construídas pelos entrevistados contribui para compreender suas vivências escolares.

De acordo com Walker e Kavedzija (2015), em grande parte da cultura ocidental a “felicidade é relativa à se sentir bem; denota a preponderância do aspectos positivos sobre os negativos e uma sensação geral de contentamento ou satisfação com a vida”¹⁷ (p.2). Assim, a felicidade representa uma interpretação das situações vividas e narradas, um balanço positivo entre experiências boas e ruins, o que significa que não se trata de uma generalização das nuances que compõem as vivências individuais.

Nos discursos dos entrevistados é possível perceber a construção da felicidade segundo a perspectiva apresentada. Ao falar a respeito de suas principais memórias, Yago diz:

Y - Assim, eu me sinto muito feliz e realizado porque tudo que eu tinha que viver e fazer eu fiz, tudo. Desde ter muita proximidade e relação muito boa com os professores até viver com os amigos ali dentro, curtir a escola como um lugar de ser adolescente e curtir o lugar como um adolescente e as coisas que a escola tem para me dar tanto com meus amigos quanto com meus professores.

Em sua narrativa, Yago alinha seu discurso sobre felicidade com a de completude de objetivos ou projetos. O estudante constrói sua noção de felicidade ligada à sua narrativa acerca de uma vivência que contemplou todas as suas expectativas: “tudo que eu tinha para viver e fazer eu fiz.”. Segundo Walker e Kavedzija (2015) avaliações pessoais de experiências bem-sucedidas podem construir o sentimento de realização e satisfação interpretadas como felicidade, noções que fazem parte do discurso de Yago ao relembrar suas experiências do ensino médio. Ademais, a reflexão a respeito da construção discursiva dos entrevistados relativa a felicidade deve levar em conta que a “felicidade não pode ser separada do espectro dos valores culturais em relação ao que se torna significativo” (Ibid, p.7). Desta forma, as nuances que permeiam as emoções narradas são perpassadas pelos projetos dos sujeitos, pelas idealizações e expectativas que acompanham os projetos. Assim, como visto no capítulo 2 desta dissertação, os jovens – e suas famílias – valorizam a vida escolar de diferentes formas, fazendo com que a escola seja parte importante dos projetos destes, o que reforça a compreensão do “se

¹⁷ Tradução feita por mim do texto original

sentir bem” e da “felicidade” como relacionadas à realização de objetivos e às respostas às expectativas pessoais.

A avaliação pessoal sobre experiências através de um balanço entre as experiências positivas e negativas vividas no CE está presente nas falas Cristiano e Vitória:

Cristiano- Eu gosto muito, mas eu acho que não seriam experiências que eu passaria de novo... eu acho que é porque teve muito foi muito... foi muito forte... o primeiro ano do ensino médio foi ótimo, o segundo já teve aquele, já teve o abalo (...).

Vitória- Então, ao mesmo tempo em que eu tenho boas lembranças pelas pessoas que eu conheci, assim, pela minha trajetória, de uma forma geral, me dava uma – assim, era triste em outros sentidos, assim: questão de estrutura, muitas vezes faltava o básico para nós ali no dia-a-dia (...) mas quando a gente olha pra trás e vê, é uma fase da minha vida que eu sinto falta, assim, porque a gente era feliz, apesar dos pesares, apesar das dificuldades, a gente era feliz. Eu fiz amizades muito boas, assim, que eu levo para minha vida hoje. Então, é um momento que eu olho com muito carinho nesse sentido das relações que eu construí ali dentro, assim, de professores que eu ainda mantenho contato e que vibram pelas minhas conquistas, sabe? Eu acho que isso é muito legal da gente construir, para além dos conhecimentos ali dentro, essas relações que marcam e que ficam para sempre, né? Que tocam mesmo, né? Como eu lembro do diretor de uma forma ruim, assim, sabe?, me marcou negativamente. Pode ser que fora da escola ele seja uma ótima pessoa, mas pensando nele como profissional não era bom, no sentido de acolher os estudantes, e pensando que são estudantes que vêm de uma vulnerabilidade também social, familiar, estrutural, então isso era um problema, né? Mas, de forma geral, eu fico feliz pelas relações, isso é algo que eu me sinto bem de lembrar e eu sempre lembro assim.

Na afirmação de Cristiano: “eu gosto muito” e de Vitória: “é algo que eu me sinto bem de lembrar” podemos identificar a construção de narrativas a respeito de vivências positivas, mas, assim como nos relatos de outros entrevistados, atravessadas também por histórias “tristes” e relações negativas. Assim como nos discursos de Camille, Cristiano, Luana e Helena, os relatos sobre as relações estabelecidas no ambiente escolar têm papel relevante na avaliação que os entrevistados fazem das suas experiências no CE. Em nossa entrevista, Vitória discursa diretamente a respeito de sua perspectiva acerca da importância das relações com os agentes que compartilham a vida na escola. Além de sua visão como aluna, a fala da estudante é também permeada por sua formação acadêmica como pedagoga, chamando atenção para a atuação “negativa” do diretor da escola. Portanto, assim como nos relatos dos outros entrevistados analisados, o discurso de Vitória também traz uma avaliação geral positiva da escola através de um balanço entre as experiências vividas. Retornando aos discursos sobre “felicidade”, o sentimento também aparece no discurso de Maya, contudo, permeado por nuances diferentes das apresentadas nas falas de Yago:

M - Olha, eu fico feliz, né?, por ter finalizado já esse – como é que eu posso dizer? – esse momento assim... Foi bem pesado para mim, né? Porque, como eu falei, a questão

dessa cobrança toda, as matérias.... Porque eu não tive um ensino fundamental muito.... Sabe? Como é que eu posso dizer? Um ensino bom. Então eu entrei no ensino médio já vendo coisas que muitas das vezes eu não tinha visto no ensino fundamental. Uma base, sabe? Então eu entrei meio que: “Quê que eu estou fazendo aqui? Quê que é isso?” Então, eu fico feliz por ter passado por isso, mas não sinto saudade do ensino médio.

Para a estudante, pensar no Ensino Médio a faz se sentir feliz “por ter finalizado já esse (...) esse momento assim... Foi bem pesado para mim”. Maya constrói então a noção de felicidade ligada a um momento que foi difícil para ela, ou seja, ela narra sua vida no ensino médio como uma experiência atravessada por experiências de cobrança e ansiedade, mas que gera uma interpretação geral “positiva” quando relacionada à completude. O sentido é complementado pela jovem com a construção da ligação entre a felicidade com a finalização de algo que não sente falta: “fico feliz por ter passado por isso, mas não sinto saudade do ensino médio”. Neste caso, a emoção narrada pela jovem está associada à ideia de finalização de algo que gerou experiências ruins, podendo ser compreendida como uma “felicidade negativa”. Diferente da narrativa de Yago, Maya não constrói em seu discurso as noções de completude nas experiências em si, apenas a satisfação de ter finalizado o ensino médio como etapa necessária dentro de um projeto de vida. Fora da avaliação por meio do balanço entre as experiências no CE, Luana constrói sua narrativa relativa à sua trajetória no CE predominantemente por uma perspectiva negativa, permeada por solidão e raiva:

L - Tá, deixa eu pensar... Eu me sentia sozinha - sentia muita raiva também não tinha vontade também de continuar estudando. (...) E já no meu segundo ano eu achei que... algumas coisas não foram muito bem respeitadas pelos dirigentes da escola, tanto pela coordenação, pelo diretor e até mesmo a Luísa, que eu não sei o que ela é. E eu achei que esses fossem os pilares para eu me sentir mal com a escola. Eles não me respeitaram como pessoa, apenas como um número.

Esta fala de Luana faz parte de nossa primeira entrevista. Ao narrar sua vivência no CE, a estudante constrói uma experiência negativa, permeada por “desrespeito”, “solidão” e “raiva”. No capítulo 2, foi analisada a fala da jovem referente à relação de seus pais com a escola, relação esta que sofreu “invasão” por parte da escola, momento que ela narra como “os pilares para [se] sentir mal com a escola”. O sentimento de “raiva” muitas vezes é uma reação de insatisfação diante da quebra de regras compreendidas como fundamentais, além de uma possível reação a eventos que fogem do controle dos sujeitos (REZENDE; COELHO, 2010). Deste modo, a raiva

narrada por Luana é uma consequência da falta de respeito “dos dirigentes da escola”, além da invasão feita por Luísa na reunião com os pais¹⁸.

Através de diferentes construções narrativas foi possível compreender mais a fundo as significações produzidas pelos entrevistados em relação às suas vivências enquanto alunos do CE. Em alguns momentos, as aulas, os conteúdos estudados e os debates foram centrais e endossaram reflexões sobre si e sobre o mundo. Já em outros, as relações com os professores, direção e estudantes são o foco dos relatos. Tais descrições reiteram a perspectiva da escola como ambiente que comporta diversas possibilidades de experiências e significações. Adiante analisaremos de maneira mais contundente as falas dos alunos acerca de si e referentes aos relacionamentos estabelecidos na escola e por meio desta, com professores, alunos e direção.

3.2 A juventude e o Ensino Médio

Ao pensarem em suas vivências no CE, alguns dos entrevistados narraram a relevância de suas experiências escolares na formação de suas identidades. Assim, com base na discussão relativa aos significados da juventude apresentada no capítulo 1, trago para a análise as interpretações dos entrevistados em relação à juventude e à vida escolar. Por se tratar de experiências que são subjetivamente significadas, cada jovem narrou em nossas conversas diferentes perspectivas a respeito do papel da escola nos processos de formação de identidade, individuação e socialização. Ao ser perguntada sobre o que significou o Ensino Médio, Camille fala:

C - Para mim foi um momento de descoberta, se fosse para falar em uma palavra seria descoberta. Porque a gente sai do nono ano e vem para um ensino mais puxado, mais rebuscado com matérias mais específicas. Para mim também foi lugar que abri abas sobre mim, sobre me reconhecer e conhecer quem eu era e quem eu queria ser, daí teve um processo também de montagem, eu falo sobre mim

F - Então no ensino médio você começou a se montar?

C - Isso, também abre o leque para sociologia, para a história. A gente vê muita história sobre pessoas que foram importantes e que fizeram muitas coisas – como a história da Chiquinha Gonzaga que era quem escrevia as músicas do Luiz Gonzaga e ela nunca recebeu o crédito. E aí a partir dessas histórias a gente começa a ver e pensar: “Será que eu estou sendo mesmo quem eu quero ser? Será que eu estou na sombra de outras pessoas?”.

¹⁸ A fala de Luana em relação ao evento é analisada no capítulo 2.

Deste modo, corroborando com a perspectiva da juventude como momento de transição e de formação de identidade, Camille narra sua experiência na escola permeada por “descoberta” e “montagem”, momento em que “abas” foram abertas. Alinhada com a compreensão historicamente localizada da juventude como momento de transgressão, a jovem traz em seu discurso uma interpretação da escola como ambiente em que houve a possibilidade de criação de novas possibilidades de ser e de se inserir no mundo, possibilidades estas que tiveram como base “as matérias mais específicas”.

Pensar na escola como local de descoberta e transformação faz parte de uma perspectiva libertadora da educação De acordo com hooks (2017) “o aprendizado, em sua forma mais poderosa, tem de fato um potencial libertador” (p.13), ou seja, a escola e os conteúdos escolares têm como possibilidade abrir novos espaços para a construção dos sujeitos. Assim, Camille faz uma significativa relação entre o contato com novas disciplinas escolares “mais rebuscadas” e “mais específicas” com o contato consigo mesma, com sua subjetividade e questionamentos que a trouxeram reflexões sobre si mesma. Esta ligação dos conteúdos aprendidos na escola com a formação de sua identidade vai ao encontro da crítica de Freire (2018) ao modelo de educação bancária. Desta forma, através de sua construção narrativa, Camille traz a quebra com a concepção do ensino como “narração ou dissertação que implica um sujeito – o narrador – e objetos pacientes, ouvintes – os educandos” (FREIRE, 2018, p.78), revelando que sua experiência escolar foi preenchida por momentos em que o conhecimento se torna “vivo” ao ser tomado pelos estudantes como objeto de reflexão a respeito de si e suas realidades. Em suas falas, Cristiano também elabora essa relação entre os conteúdos das aulas com reflexões sobre si:

C - Aí eu acredito que a escola foi muito importante assim, na construção da identidade. Porque querendo ou não mesmo muito focada nos conteúdos das aulas, puxava muito a gente para refletir. Sempre tinha (...) a gente tinha muita essa questão de refletir, da reflexão, tipo quando tinha um tópico muito louco - como foi da Reforma da Previdência - foram trazidos trabalhos para gente, para a gente ter obrigação de estudar sobre aquilo porque por a gente mesmo a gente não estuda política.

Assim, Cristiano faz uma relação entre os conteúdos estudados na escola e a formação de sua identidade através das reflexões e dos estudos sobre política. Diferentemente de Camille, o estudante não faz uma ligação direta entre os assuntos vistos em sala de aula e a formação de si: “querendo ou não mesmo muito focada nos conteúdos das aulas, puxava muito a gente para refletir”, ao fazer o contraponto entre o foco “nos conteúdos das aulas” e o ser “puxado para refletir” através do uso do vocábulo “mesmo”. Contudo, em seu discurso, Cristiano também

constrói a interpretação de que a reflexão é ação que faz parte da escola, uma vez que “querendo ou não” a questão “da reflexão” foi muito presente na sua vivência escolar.

Vitória, por sua vez, adiciona perspectivas ao papel da escola em relação à construção dos sujeitos:

V - Hoje eu vejo o quanto ela foi muito importante pra Vitória que eu sou hoje, assim, falante, né?, que me posiciono, que penso sobre as coisas, né? Tinha muitos professores do CE que faziam isso com a gente, né? Nesse movimento de resistência mesmo, de eles fazerem a gente refletir, não só ficar reproduzindo. Tinha os que faziam a gente só reproduzir mesmo, a parte decoreba, mas tinham aqueles que traziam possibilidades diferentes, né? Então, eu acho que tudo que eu sou hoje é pela minha trajetória escolar como um todo, assim, principalmente a parte mais sensível mesmo, né? Não só de conteúdo do que eu aprendi, de matemática, português, história, enfim, mas de quem eu sou mesmo, de me descobrir, das relações que eu criei, de ter me permitido viver as coisas, eu acho que ela é fundamental, fundamental.

Em sua narrativa, a estudante constrói a interpretação de sua trajetória escolar como “muito importante” e “fundamental” para a “Vitória que [é] hoje”, em outras palavras, para sua construção enquanto sujeito. Chamando atenção para a formação da “parte mais sensível” de si, ela elabora a escola como o espaço de apreensão de conteúdos escolares, assim como de construção de relações, descobertas e de vivenciar experiências: “não só de conteúdo do que eu aprendi, de matemática, português, história, enfim, mas de quem eu sou mesmo, de me descobrir, das relações que eu criei, de ter me permitido viver as coisas”. Ademais, possivelmente devido aos seus conhecimentos como pedagoga em formação, através do uso do vocábulo “só” Vitória elabora a relevância dos elementos plurais que constituem o ambiente escolar para além dos conteúdos formais, assim reforçando a crítica à educação voltada unicamente para a apreensão de saberes escolares. Essa interpretação também está presente em seu discurso sobre o papel dos professores do CE como agentes de resistência ao não reduzirem nas aulas a “decoreba” e por promoverem “possibilidades diferentes” e espaços para o pensamento.

Reforçando a pluralidade de experiências e vivências escolares, Yago narra momentos em que a escola assume um papel diferente:

Y - Do primeiro para o segundo ano eu encontrei muita dificuldade de me encaixar em uma caixinha - porque a gente sempre fica tentando encontrar padrões e estereótipos para se encaixar - a gente tem sempre que dizer o que a gente é ou não é, e aí a escola, nos primeiros anos foi um pouco perturbador porque eu era muito confuso e inseguro do que eu vivia e do que eu fazia e aí acho que a pressão dos amigos sobre as suas escolhas e suas decisões te afetam diretamente, comigo foi muito assim. E eu encontrei muita dificuldade de me adequar e me encaixar porque a gente é o que a gente é, isso é fundamental. (...) Daí eu encontrava muita pressão de amigos e também de olhares e julgamentos dos professores, isso acontece, porque as vezes

uma fala sua, uma frase que você coloca o professor já olha assim: “Hum, parece uma menininha, esse jeito de falar”.

Ao analisar o relato de Yago, é importante salientar que a escola é constituída por todos os agentes presentes neste espaço. Assim, ao falar sobre o papel da escola na formação de sua identidade, Yago narra sua experiência permeada por momentos “perturbadores” por conta da “pressão” de amigos para que ele definisse o que “é ou não é”. A “confusão” e “insegurança” narradas por Yago são elementos comuns do período transitório da juventude, uma vez que esta fase da vida é especialmente suscetível à fluidez e descontinuidade da realidade pós-moderna (PAIS, 2006). Somado a isto, uma vez que a juventude se trata de período de transição entre a infância e a fase adulta, é socialmente esperado que o jovem se constitua dentro de padrões de comportamento e de relação com o mundo, o que muitas vezes agrava as inseguranças dos sujeitos que buscam se encaixar em estereótipos com os quais não há identificação.

Ademais, tais elementos se encontram com o vasto campo de possibilidades da pós-modernidade que além de dinâmica também tem em si a ampliação de opções em relação às formas de interação com o mundo (VELHO, 1994). Em oposição às visões de Camille, Cristiano e Vitória, que elaboraram interpretações da escola como ambiente que possibilitava reflexão, construção e “abertura de abas”, neste momento da entrevista Yago elabora em seu discurso os “olhares e julgamentos dos professores” que avaliavam de maneira pejorativa sua maneira de falar, assim revelando o caráter normativo do espaço escolar e sua dualidade. É também importante salientar que as interpretações aqui analisadas são frutos de reflexões posteriores aos eventos narrados, desta forma, as concepções construídas se inserem em um momento em que o discurso terapêutico é predominante na sociedade (GIDDENS, 2002), o que pode ter endossado as falas relativas ao Ensino Médio como momento de descoberta e “montagem”.

3.3 Escola e Escolhas

Outro aspecto narrado pelos entrevistados foi acerca da relevância de suas experiências escolares em suas escolhas após a formatura do ensino médio. Dentre os participantes, todos optaram por continuarem suas trajetórias acadêmicas tanto através da inserção em cursos de ensino superior quanto em cursos técnicos. Mais especificamente, Yago, Helena, Cristiano, Vitória manifestaram o desejo de se tornarem professores e relacionaram essas escolhas com

diferentes nuances de suas vivências escolares. Ao ser perguntado sobre o papel da escola e dos professores em sua decisão, Yago diz:

Y - Papel fundamental (...). Quando eu não tinha minha família eu tinha um professor perto - desde o ensino fundamental até o ensino médio - e eu vi a importância que isso tinha na minha vida, essas vivências. E eu acho que todas essas oportunidades que eu tive outras pessoas merecem ter, e aí é esse lugar que eu quero para mim (...)

Y – (...) eu acho que uma das maiores foi a Mônica¹⁹ a forma que ela avaliava a gente, que ela passava as matérias e os conteúdos de português conseguia fazer a gente entender, era totalmente contextualizado, foi essencial. Aí eu falei: “Pô cara, é maneiríssimo o que ela faz” (...) Talvez seja por isso que hoje eu estou aqui. Então talvez sem essa oportunidade, sem as estratégias aplicadas por ela em sala de aula, talvez eu não tivesse escolhido isso.

Assim como visto anteriormente, as atividades pedagógicas fazem parte das lembranças e narrativas dos entrevistados ao refletirem sobre suas experiências no ensino médio. No caso do Yago, além de presentes em seu relato, as atividades fazem parte das nuances vividas na escola que o ajudaram em sua decisão a respeito do caminho a seguir após a formatura. Ademais, vale lembrar que o jovem é estudante do curso de Letras Português/Espanhol e que trouxe para nossa entrevista suas experiências em aulas de português e literatura, o que reforça a relevância dos casos narrados. Em meio ao seu relato de suas memórias mais fortes do ensino médio, Yago diz:

Y - Eu acho que foi crucial o meu ensino médio para eu decidir minha profissão hoje (...)E aí eu acho que foi muito além - não foi só aquele momento - eu acho que eu quis eternizar esse momento para mim a partir da minha escolha de profissão.

De uma maneira geral, Yago relatou em nossa entrevista sua vivência no CE permeada por apoio tanto da escola quanto de sua mãe, além de ter sido um local de descoberta. Ao falar de suas experiências no ensino médio, disse : “eu me sinto muito feliz e realizado porque tudo que eu tinha que viver e fazer eu fiz, tudo”²⁰. Assim, em seu discurso relativo ao papel da escola em sua decisão de ser professor, o estudante diz que “quis eternizar esse momento” com a escolha da profissão. Por outro lado, Helena narra:

H - Eu quis me tornar professora por causa dos meus professores, né. Eu não quero fazer com meus alunos o que fizeram comigo, sabe. Então foi importante, decidi o que eu queria fazer da minha vida (...). Me enchia os olhos, me enchia de brilho a profissão, ser professora, queria mudar o mundo.

¹⁹ Professora de português

²⁰ Trecho analisado na seção 3.1.

Ao analisarmos as falas de Yago e Helena mais uma vez fica evidente a singularidade das experiências descritas. Em seus relatos, os dois discursam sobre a escolha de serem professores vinculadas às suas vivências na escola, contudo, enquanto Yago compreende que ser professor é uma forma de reproduzir “todas essas oportunidades que [teve]” oferecendo-as a “outras pessoas”, Helena interpreta algumas das suas vivências escolares como substrato para “mudar o mundo”, fazer diferente. Ou seja, Yago manifesta seu desejo em “eternizar” o que viveu na escola, Helena, por sua vez, constrói sua escolha com base em histórias que não quer repetir.

Já Vitória, estudante de pedagogia, fala das relações e dos agentes envolvidos em sua escolha do curso superior. A jovem se formou no CE em 2018 e ao passar no vestibular, precisou retornar à escola para pegar alguns documentos. Ao encontrar o diretor da unidade ouviu:

V - “Nossa, você me decepcionou”. Tipo assim, me botou super lá embaixo por ter escolhido educação. Sabe? “Educação está falida...” Então, tudo que eu não quero ser como profissional hoje na Educação era o quê esse diretor propagava.

Assim como Helena, Vitória compreende parte de suas experiências como elementos que funcionam como modelo do que “não [quer] ser como profissional”. A estudante constrói em sua narrativa uma reação negativa em relação ao comentário do diretor que a fez se sentir “para baixo”. Além disso, ela narra momentos de dúvida e de questionamentos sobre o curso de pedagogia:

V – (...) E aí você fica: “Será que é isso? Será que não é? Será que eu vou gostar?” E aí você vê um diretor falando que a educação não é importante e que eu tinha a capacidade de fazer algo melhor, isso com certeza mexe com as nossas escolhas também, né? Mas eu acho que parte também da minha família ter me apoiado muito. (...) Então, como eu sempre tive essa predisposição de ajudar o outro, eu já queria algo que fosse sensível ao outro, né?, que tivesse uma relação com o outro, né?, e principalmente que fosse algo pra ajudar a mudar, a transformar a vida do outro, eu sempre queria algo nesse sentido... (...) E aí vem junto com a bagagem das boas lembranças que a gente tem; em meio a tantas dificuldades e desafios a gente se apega à lembrança de professores que você teve, né?, que te marcaram, te deram boas lembranças, né?, e que vão ajudar a formar a professora que eu vou ser hoje, né?

Na narrativa de Vitória é possível então encontrar a dualidade do papel da escola em suas experiências. Assim como Helena, Vitória compreende em suas vivências questões que não gostaria de repetir em sua prática profissional, prática que pretende “transformar a vida do outro”, ou “mudar o mundo”, nas palavras de Helena. Contudo, assim como Yago, Vitória interpreta as “boas lembranças” como ferramentas que “vão ajudar a formar a professora que

[vai] ser”. Através dos relatos dos entrevistados o papel do CE é evidenciado na questão das escolhas após a formatura, tanto em aspectos positivos quanto negativos.

3.4 Escola, reprodução e opressão

As tensões presentes nos discursos dos entrevistados fazem parte das narrativas referentes a diferentes temas que envolveram suas vidas escolares. Dentre elas, algumas evidenciam de forma mais clara o caráter reprodutor de uma educação tradicional (BOURDIEU, 1998), como as experiências permeadas por nuances de preconceito, discriminação e opressão vivenciadas no CE, que discuto nesta seção.

Dada a diversidade presente no grupo de participantes desta pesquisa, relatos referentes a discriminação contra diferentes grupos foram feitos pelos jovens, a exemplo da fala de Yago ao falar sobre Carlos, professor de matemática: “muito complexo, o Carlos, assim - professor muito, muito difícil de lidar, acabava com dez minorias em uma frase só”. Yago, jovem negro homossexual, narrou em diversos momentos experiências interpretadas por ele como preconceituosas, conduta oriunda de diferentes agentes. Como analisado na seção 3.1, Yago se sentia pressionado por amigos e julgado por professores em relação à sua forma de falar, assim como para se “adequar” e se “encaixar” em padrões. Um ponto fundamental para compreendermos a vivência desses jovens, é entender quais eram esses “padrões” percebidos dentro do ambiente escolar. Em sua fala, Cristiano constrói esta definição: “Eu acho que tinha muito o padrão da direita brasileira – o heteronormativos cis - do homem e da mulher”.

3.4.1 Alunos, instituição e preconceito

Partindo desta definição de “padrão”, retomo as falas de Yago. Ao ser perguntado sobre questões relacionadas à raça, o jovem reafirma ter “[vivido] intensamente esse colégio” e relata situação ocorrida entre os alunos em sala de aula:

Y - Então, uma menina especificamente, a Michele, ela sempre teve brincadeiras “Ah macaco, preto sujo” e aí todo mundo sempre “que isso Michele, para com isso Michele”. Ela é uma menina loira, branca de família branca. E aí uma vez a gente arranhou um conflito lá e ela foi virou e falou: “tinha que ser esse neguinho”. Isso no meio da história. Enfim, e aí a gente levou o assunto para... e ela com medo porque a

turma caiu de pau em cima dela - ela levou a discussão para a direção - aí a direção chamou a gente e falou que ia chamar minha mãe e a mãe dela. E aí eu fui e falei tudo, que eu xinguei ela também e tal só que aí o diretor meio que passou panos quentes (...) E minha mãe foi lá, falou que ia processar ela, a mãe dela, porque ela era menor de idade, e o diretor ficou lá botando panos quentes até que no fim resolveu a situação.

Nesta narrativa de Yago, é relatado uma situação de preconceito envolvendo, de distintas formas, diferentes agentes presentes na escola. Além de Michele, aluna que produzia constantemente falas racistas, a atuação do diretor da escola em botar “panos quentes” representa a negligência da escola em relação ao comportamento discriminatório. Assim como relatado pelo jovem anteriormente, sua mãe novamente se faz presente em defesa do estudante, contudo, a situação foi apaziguada e de certa forma anulada pela direção. Além de Yago, Luana narrou em nossa entrevista situação semelhante envolvendo questões de racismo:

L – (...) no momento que a gente, que eu fiz o ensino médio, a gente tinha um diretor racista, ele era racista e ponto. Poxa, a gente sofreu ataque racista e ele não fez nada. Porque nessa época, não só nessa época, a gente vive isso com muita frequência, eles falam as coisas como se não fosse nada e eles falavam como se fosse brincadeira. A gente se reuniu, a gente foi na secretaria falar o que estava acontecendo: “o garoto está fazendo isso com a gente”. E ele falou: “Ah, coisa de adolescente, bobeira.” Fez nada. Inclusive Paula também né, não deu muita importância para isso.

De maneira contundente, Luana, estudante negra e homossexual, avalia a negligência do diretor como mais um ato racista. No capítulo 2, seção 2.4, foi analisado um relato da jovem relativo à uma “invasão” feita pela escola ao tratar o assunto sobre sua sexualidade desnecessariamente, o que causou dificuldades em sua relação com os pais. Assim, é possível endossar a definição de Cristiano do “padrão” defendido pela escola, uma vez que as nuances individuais que se desviam deste “padrão” se tornaram questões problemáticas na vida destes estudantes dentro do CE. Retornando ao relato de Yago, pergunto sobre sua percepção em relação à solução da situação relatada:

F- Mas ela se resolveu da forma que você achou que deveria ser resolvida?

Y- Não, a escola não deu suporte nenhum. A escola ficou mais como um intermédio do conflito. E aí eu acho que a partir disso a escola eu acho que percebendo esses casos no final do ano resolveu fazer a primeira “feira da consciência negra” e foi aí que começaram a vir essas pautas que raramente eram tratadas em sala de aula, não me lembro de debates que tenham atingindo outras pessoas, nunca, nunca.

Segundo a perspectiva do estudante, a escola não atuou da forma devida no caso relatado, negligência também presente na situação relatada por Luana. Yago também chama atenção para a falta de discussão sobre racismo na escola e que o fato levou a instituição a

incentivar a produção de eventos que trabalhassem o tema, através da “Feira da Consciência Negra”. É importante salientar que através da Lei nº 10.639, de 2003, foi tornado obrigatório o ensino de História da África e das culturas Afro-brasileiras no ensino básico, conteúdo que possivelmente constrói discussões acerca de questões de raça. Contudo, como narrado por Yago, foi preciso que um evento racista, que não teve a solução esperada pelo estudante, mobilizasse a escola a “[resolver] fazer a primeira feira da consciência negra”. Ainda a respeito da feira, Yago continua:

Y - Além da própria semana que foi promovida pelos alunos, que a própria coordenação na época negou-se a fazer dizendo que tinha muito serviço e que não ia se envolver com isso e a gente da comissão meteu a cara.

A feira, que foi iniciativa da escola, na verdade passa a ser um evento organizado pelos alunos, uma vez que “a própria coordenação na época negou-se a fazer”. A coordenadora do CE, Paula, foi uma agente muito presente na vida da escola e faz parte de muitos relatos feitos pelos entrevistados. Além de coordenadora, era também professora, desta forma, atuava em diferentes turnos e tinha contato com grande parte dos alunos da instituição. Como apresentado no capítulo 2, seção 2.4, Paula foi fundamental para a resolução de questões familiares de Cristiano, contudo teve um papel diferente na vida escolar de Yago e de Luana:

Yago - Na época eu participava de um projeto e comecei a perceber um incômodo da coordenadora comigo simplesmente porque eu resolvi fazer a semana de consciência negra. (...). Os alunos da manhã que eram alunos dela falavam que ela não gostava de mim, que eu achava que era dono da escola. Se eu fosse um aluno que trouxesse problemas para a escola até compreenderia o incômodo dela, mas eu era um aluno que muitas vezes fazia o papel dela. Organizar a semana de consciência negra era trabalho dela e ela se negou - o diretor ligou para mim em um feriado falando que queria e eu tive uma semana para organizar. Ela falava para outros alunos - o que eu achava muito errado - e os outros alunos falavam para mim. Mas eu fiz porque eu senti que faltava isso e alguém precisava fazer

Luana – (...) A Paula até estava na sala e ela falou assim: “Sério, o Marcos?” E Paula ficou incrédula como se não fosse possível uma pessoa branca ser racista. E não deu em nada a gente ainda saiu como errada - a gente saiu com chatas da turma.

Além das narrativas sobre situações de racismo vivenciadas no ambiente do CE, outro ponto que liga os relatos de Luana e Yago é a crítica ao papel da coordenadora pedagógica em ações relacionadas às questões de raça. Enquanto na situação de Luana, Paula teve uma atuação passiva, é narrado por Yago, além da passividade, uma omissão em relação à medida tomada pelo diretor. O diretor da época atuava de forma centralizadora e era comum que decisões tomadas por ele não fossem acordadas entre os outros integrantes da direção. Contudo, o

estudante relata que “ela se negou”, fazendo com que o diretor entrasse em contato com ele para que os alunos organizassem o evento pedagógico.

Para compreender melhor as relações entre Luana e Yago com a coordenadora é importante refletir acerca dos papéis que esses jovens desenvolviam no CE. Luana, em relato analisado no capítulo 2, seção 2.4, era considerada “insubordinada” por alguns professores, enquanto Yago assumiu para si um papel de liderança, como relatado por ele: “a gente era uma liderança muito forte, a gente sempre foi muito a cara da escola no terceiro ano”. Desta forma, é possível que o incômodo ou negligência da coordenadora com as pautas levantadas pelos jovens tenha relação com um desconforto desta com possíveis quebras de hierarquia. Além disso, os assuntos com os quais Paula, professora e coordenadora branca, se envolveu de maneira mais direta não eram relacionados à raça. No caso de Cristiano, a coordenadora atuou na mediação do estudante com sua mãe em relação à sua sexualidade. Como veremos mais adiante, Paula também foi fundamental para questões de Camille, também relacionadas a sexualidade e gênero.

3.4.2 Professores e preconceito

É inquestionável que o racismo se revela através de diversas interações e que, muitas vezes, não são identificados como atos de preconceito por conta da “normalização” destes. Ao falarmos de experiências relacionadas à raça no ambiente escolar é fundamental considerar a face estrutural do racismo no contexto brasileiro. Partindo da concepção das instituições como a base da estrutura social, Almeida (2019) afirma: “é no interior das regras institucionais que os indivíduos se tornam sujeitos, visto que suas ações e seus comportamentos são inseridos em um conjunto de significados previamente estabelecidos pela estrutura social.” (p. 38-39). Em outras palavras, as instituições são responsáveis pela reprodução e manutenção da estrutura social assim como pela formação dos sujeitos. Assim, pensar no papel da escola como instituição demanda uma reflexão crítica acerca dos valores que defende e reproduz.

Considerando o CE uma instituição constituída pelo meio em que se insere, Yago e Vitória, jovens que finalizaram o Ensino Médio em 2018, discursam sobre suas percepções em relação ao primeiro grande espaço pedagógico para discussão de questões de raça:

Y - Essa comissão era coincidentemente formada por maioria de alunos negros. A gente meteu a cabeça porque era uma pauta que a gente sentia a necessidade. Só tinha

a Tatiana²¹, que chegou em 2017 que debatia essas coisas e saia como a revolucionária, a louca. E esse discurso não vinha só de professores, vinha de alunos também porque escutavam os professores falando e repetiam. Essa falta de discussão acarretava nessa fácil disseminação de ódio e de racismo.

Ao falar da “Feira da Consciência Negra”, evento que foi organizado por alunos uma vez que a coordenação pedagógica “negou-se” a fazer, Yago chama atenção para a demanda que os estudantes tinham de espaços para a discussão do tema. Alinhada com as colocações do estudante, observo que a chegada de professores dispostos a trabalhar com as discussões de raça abriu alguns espaços para o tema, como é o caso da professora Tatiana. Porém, assim como ainda acontece na escola, esses são espaços de disputa dentro do CE, mais uma vez confirmando o racismo como parte da estrutura da instituição. Isto se dá, pois, muitos professores se colocam contra esse tipo de discussão, fazendo com que os docentes que promovem os eventos sejam vistos como “revolucionários”.

Dentro de uma ótica do racismo como parte integrante da sociedade, assim como dos indivíduos, a escola, por meio dos agentes que a compõem, não se isenta do lugar de reprodução e perpetuação da desigualdade. Durante nossa conversa sobre preconceito e discriminação dentro do CE, Vitória, jovem parda, disse não ter sofrido muito com o “padrão” que imperava no CE por “nunca [ter sido] muito fora da caixinha, então (...) não sofria nada diretamente”. Contudo, ela observava que havia “sim um enquadramento, uma disciplina, no sentido de, assim, de padrões mesmo, né?”, além de trazer em seu discurso uma reflexão acerca do racismo estrutural:

V - Mas, com certeza, alguma questão de piadinha, alguma coisa de “cabelo ruim”, essas coisas, algumas palavras que a gente acaba falando, que remetem ao período da escravidão, remetem a questões históricas, e que a gente acaba reproduzindo sem refletir sobre essas palavras, sobre essas coisas. Então, eu acho que nesse sentido até pode ter tido, né? Mas, não me lembro de algo pontual, um caso assim que tivesse causado muita coisa, assim, né?, de uma proporção maior. Porque também, é isso, como é estrutural, muitas vezes é suavizado, não é te atacando diretamente, vai por meio de outras vias e acaba você não percebendo. Essa é a verdade.

Na seção anterior, falamos de maneira mais concentrada de narrativas relacionadas ao tema do racismo vindo de alunos e da falta de atuação da direção da escola nos casos relatados, negligência compreendida por Luana como mais uma manifestação do preconceito. Nesta seção, nos concentraremos nas ações dos professores, assim construindo compreensões a respeito do papel que exerceram nas vivências dos entrevistados.

²¹ Professora de sociologia

Em discussões sobre preconceito e discriminação dentro do contexto brasileiro, é imprescindível a compreensão de que: “o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo ‘normal’ com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares” (ALMEIDA, 2019. p.51). Dentro do discurso de “normalidade”, Vitória afirma que apesar de não se lembrar de episódios específicos de racismo, “pode ser até que tenha acontecido, mas às vezes por estar tão estrutural a gente acaba não percebendo”, e completa que “com certeza alguma questão de piadinha” fez parte das experiências vividas no CE. Ademais, sendo questões de raça no contexto brasileiro relacionadas às características físicas dos sujeitos, acredito ser importante apresentar em quais grupos os entrevistados se inserem. Desta forma, Helena, jovem negra, relata algumas situações de racismo que vivenciou no CE:

H – (...) no ensino médio foi diferente porque eu nunca recebi eu acho que eu nunca reparei tanto em ataques direcionados para as pessoas negras como foi no CE. Era um ambiente muito racista e homofóbico também.

Assim como Luana, Helena define a escola como um “ambiente muito racista e homofóbico”, e como veremos mais adiante, essa significação se dá com base na atuação dos agentes inseridos no ambiente escolar. Por meio das falas das entrevistadas, é possível identificar a presença do racismo institucional em suas vivências. De acordo com Almeida (2019), o racismo institucional “ não se resume a comportamentos individuais, mas é tratado como o resultado do funcionamento das instituições” (p.37). Ao ser perguntada sobre ter sofrido pressão para se adequar a “padrões” de comportamento, Helena diz:

H - A questão do meu cabelo. Eu tive alguns professores que falavam do meu cabelo, quando eu usava trança, perguntou: “Como é que lava?” Ou tocava no meu cabelo de maneira estranha. Acho que eu só tive um problema com a Bruna²² que ela disse que eu deveria ser menos agressiva na hora de me expressar e eu fiquei tipo: “eu não estou sendo agressiva, só estou falando que não concordo”. Então eu acho que me senti meio calada e eu só parei de comentar em algumas aulas porque eu não me sentia ouvida na maioria das vezes porque eu não me expressava da maneira que ela queria que eu me expressasse.

Em seu discurso, Helena constrói um tipo de preconceito comum direcionado para mulheres, mais especificamente, para mulheres negras. Novamente, para compreendermos as relações narradas pelos entrevistados, é fundamental compreendermos o contexto social em que a escola e seus agentes estão inseridos. A sociedade brasileira além de ter suas bases fincadas

²² Professora de português

no racismo, também se apoia em uma estrutura fortemente patriarcal. Desta forma, a figura feminina é configurada dentro de uma perspectiva de dominação, na qual o opressor cria diferentes mecanismos para perpetuar seu domínio em relação ao oprimido (BOURDIEU, 2020). Com isso, o direito das mulheres sobre si mesmas é muitas vezes visto como uma transgressão, ou seja, as mulheres que assumem uma postura de defesa de suas individualidades passam a ser vistas como problemáticas. Contudo, dentro de um contexto de racismo estrutural é preciso também levar em conta a interseccionalidade entre raça, sexualidade e gênero, além de considerar a fala de Cristiano acerca do “padrão” defendido dentro da instituição: “o padrão da direita brasileira”. Desta forma, a opressão recai de maneira mais pesada sobre as mulheres negras, adicionando assim as definições de “insubordinada” (no caso de Luana, ao não aceitar uma orientação do professor Davi: “ele ligou para os meus pais para reclamar que eu era insubordinada²³”) e “agressiva” (no caso de Helena ao se posicionar na aula de Bruna).

Assim como Helena, Camille e Luana relataram em nossas conversas situações semelhantes. No caso de Luana, a visão do professor sobre ela fez com que a escola chamasse seus pais e cometesse “a primeira violação” ao comunicar aos seus pais acerca de sua sexualidade, assunto que a escola “não deveria ter falado”. Já para Camille, a visão da jovem como uma pessoa não passiva era vista por Davi, professor de matemática, como “hostilidade”:

C – (...) o professor me via como uma criatura... hostil – criatura mesmo, ele já falou isso para mim. Eu perguntei para ele o porquê disso e para ele se a pessoa falar o que estiver na mente dela – que para ela é o certo porque somos pessoas diferentes com cabeças diferentes. Se eu falar para ele das minhas vivências e o que eu acredito com base nisso ele vai achar que eu sou hostil. Então ele não vai aceitar realmente. E eu fiquei muito: “porque você me vê assim? Porque você me vê como uma criatura hostil? Só estou me expressando, não posso me expressar mais? ”. Ele é assim, não deixa ninguém se expressar na aula dele.

Assim como Helena, Camille teve questões com professores por conta da sua forma de se expressar. A jovem violinista era vista na escola como uma pessoa que lutava para ter sua individualidade reconhecida, tanto por professores quanto pelos alunos. Na entrevista Cristiano falou sobre Camille:

C - (...) Camille sempre foi uma pessoa que eu admirei muito que ela não abaixa a cabeça, eu já sou muito assim eu sou tipo camaleão, eu fico ali quietinho na minha. A Camille não, ela já impõe, ela não deixa as pessoas imporem, as pessoas falavam: “Você tem que ser assim, assim, assim” e ela falava: “não, mas eu quero ser assim, assim, assim”.

²³ Fala analisada na seção 2.4.

Outro ponto importante para compreendermos as vivências das entrevistadas é que Helena, Luana e Camille eram alunas da mesma turma no ano de 2019, desta forma, conviveram com os mesmos professores. Cristiano, apesar de ser de outra turma, também era aluno do segundo ano no turno da manhã e convivia com as jovens. Sendo assim, as experiências narradas por eles se encontram por se referirem aos mesmos agentes, por vezes de forma semelhante, como no caso do professor Davi e do diretor, e outras de maneiras diferentes, como no caso da coordenadora Paula. Pensando novamente no encontro das questões de raça com gênero, Helena diz:

H - Sim, como comentários de alunos e mais de professores do que de alunos em si. Eu acho que o diretor falou alguma coisa sobre mulheres negras serem mais assanhadas em sala de aula. E eu fiquei: “mas o que ele está falando? ”. Me senti sexualizada, pareceu que ele ia tirar minha roupa ali naquele momento, muito estranho.

Em sua fala, Helena constrói a relação entre raça e gênero, assim como demonstra que os atos preconceituosos partiam de “comentários de alunos e mais de professor”, mas também nas falas do diretor, que além de ter sido definido como racista por Luana, é também adjetivado como homofóbico e machista, como veremos adiante. A partir do relato de Helena, partimos para o próximo tópico a ser analisado. Seria errôneo criar uma divisão entre as vivências relacionadas à raça, gênero e sexualidade, assim como dividir com precisão quais agentes se envolveram em quais experiências, uma vez que as questões se encontram. Contudo, para fins de análise, a divisão das narrativas sobre preconceito e discriminação dentro do ambiente escolar entre raça e sexualidade nos ajudam a compreender de maneira mais clara as histórias construídas nos discursos dos participantes e o papel da instituição e seus agentes na vida escolar dos jovens.

3.4.3 Preconceito e sexualidade

Durante a conversa com Cristiano, estudante de letras branco e homossexual, foram relatadas diferentes situações relacionadas à sexualidade em sua vida como estudante do CE. Além dos relatos relativos ao período “difícil” em que sua mãe foi ao colégio na intenção de mudá-lo de turno por estar se relacionando com um aluno²⁴, o estudante narra também vivências

²⁴ Relatos analisados na seção 2.4.

relacionadas a preconceito dentro da escola. Alguns destes eram fundamentalmente baseados em falas ou comportamentos do diretor da escola, Marcelo. Além das falas apresentadas nesta etapa, anteriormente foram analisados os discursos de Luana e Yago que definiram a direção da escola como “racista” ou como negligente em casos de racismo. Em suas colocações sobre uma intervenção feita pelo diretor durante uma aula, Cristiano narra:

C - Eu lembro que teve um momento que ele estava lá na... – para dar um exemplo - ele estava falando de um problema que teve no ônibus que ele estava tentando passar catraca e um cara estava se intrometendo na conversa dele com o motorista. Aí ele falou assim - aí eu estava cochichando com uma amiga minha do meu lado - ele pegou e falou assim - contando a história- foi assim: “não porque essa bichinha não está me deixando falar” é a minha amiga achou que ele estava falando comigo e falou: “ O que? Você está falando com quem? ” E aí ele fazia uns comentários muito assim sexistas, ele fazia comentário gordofóbico, racistas e a gente como aluno não podia fazer nada.

Alguns pontos na fala de Cristiano são reveladores sobre a realidade do CE e da forma que a direção se relacionava com os alunos. Primeiramente, como professora da instituição presenciei diferentes momentos em que o diretor da unidade interrompia as aulas para fazer algum tipo de comunicado aos alunos utilizando falas não pertinentes ou relatos de sua vida pessoal. Essa prática é o cenário que compõe o contexto da narrativa de Cristiano.

Além disso, é interessante analisar o relato da interpretação feita pela amiga do jovem. Como relatado, ela estava cochichando com Cristiano, fazendo com que talvez não estivesse plenamente atenta à fala do diretor e viesse a acreditar que o termo pejorativo se direcionava a seu amigo, até porque o diretor contava uma história em que não lhe deixavam falar. Contudo, uma nuance fundamental do relato de Cristiano está na interpretação da amiga sobre o comentário pejorativo feito pelo diretor em sala de aula ser possivelmente voltado para um dos alunos. Esse fator representa a visão que os estudantes do CE tinham do diretor da escola, além dos relatos feitos pelos entrevistados para esta pesquisa. Cristiano completa sua narrativa falando que o diretor fazia comentários preconceituosos com frequência e que os alunos não podiam agir a respeito. Em outra parte de nossa conversa, o estudante também diz que por não “poderem fazer nada” eram “[obrigados] a filtrar porque não ia adiantar nada arrumar confusão com ele.”. Ainda em relação ao diretor, Cristiano completa:

C - Eu acredito que eles tentavam enfiar goela abaixo nas pessoas um padrão (...) são os padrões de relacionamento que eles ficaram indignados quando viam um relacionamento homoafetivo na escola. Eu acho que tinha muito o padrão da direita brasileira – o heteronormativos cis - do homem e da mulher era muito assim, o diretor não consegui disfarçar o preconceito dele quando via alguém que fugia dos padrões que ele queria.

Desta forma, Cristiano constrói o diretor como agente que “não conseguia disfarçar o preconceito” e uma escola que “[tentava] enfiar goela abaixo um padrão”. Mais uma vez, através das narrativas dos entrevistados, é possível perceber que a compreensão do CE é muito baseada nas ações dos agentes que compõem a escola. Além das questões raciais, Yago também construiu em seu discurso questões sobre sexualidade que envolveram tanto a direção quanto alunos e professores. Quando perguntado acerca de quem eram os agentes mais envolvidos com o tema, o estudante diz:

Y - Mas assim, principalmente de professor, de um professor específico e do diretor Marcelo. O Lucas de química, e do Marcelo diretor. Eles eram pessoas que o tempo todo faziam piadinhas homofóbicas - aconteceu uma vez que uma amiga minha levou uma bolsinha pequena que ela tinha comprado -, eu falei: “Cara, que linda!” Aí botei a bolsa assim de lado, aí o Lucas falou assim, ele virou, me viu com a bolsa e falou assim: “Ah é, está em pé com a bolsa? Agora você vai até lá na direção com a bolsa” isso assim, no meio da turma, “você vai até a direção assim com essa bolsa par ao diretor ver que você está assim na minha aula”. E era uma bolsa rosa de purpurina (...) os alunos que estavam ali poderiam tomar a liberdade porque se o professor faz isso eu também posso fazer

Através da narrativa a respeito de um evento específico ocorrido na escola, Yago relata as nuances de preconceito que partiam tanto do diretor da escola quanto de um professor. Além desta questão, o estudante também traz em seu discurso a exposição destas falas em frente à turma, o que o preocupava, pois, “os alunos que estavam ali poderiam tomar a liberdade” e agirem da mesma forma. Ainda, é relevante a relação deste evento narrado por Yago com suas falas sobre o Ensino Médio ter sido um período de “pressão” e “julgamento” e a respeito de ter sentido a necessidade de se “encaixar”.

Bem como Yago, as vivências de Camille foram permeadas por episódios que envolviam questões de gênero e sexualidade. Ao ser perguntada acerca de situações de preconceito sofridas na escola, Camille diz:

C - Sofri do diretor em si, né. Como... eu sou lésbica e na época e - minha descoberta lá- e ter me relacionado com uma das alunas. Eu sempre falava: “nada de beijar na escola” porque eu tinha medo (...) E quando eu falei isso o diretor já me chamou junto com ela e falou: “eu não quero ver vocês de mãos dadas de jeito nenhum”.

Camille identifica no diretor uma intolerância com os relacionamentos “fora do padrão”, assim como Cristiano. Além do “medo” de “beijar na escola”, a jovem também narra a proibição de demonstrar manifestações de afeto à namorada dentro do CE. Um fator importante

na trajetória da jovem foi o fato de ter se assumido transexual durante um período de sua vida²⁵. Hoje em dia, Camille voltou a se identificar como mulher e a utilizar o nome de sua certidão de nascimento. Fui professora de Camille na época e acompanhei a situação, que gerou muitas questões familiares e na escola. A violinista narra brevemente como o diretor lidou com a situação:

C - E com o Adam²⁶ – quando me assumi como menino trans -, foi bem complicado, ele pegou e já falou para mim quando cortei o cabelo: “você quer parecer um homem?”. Esse é um comentário que não se faz para uma pessoa trans de jeito nenhum

F - Como ele soube que você estava se assumindo como menino trans.?

C - Eu falei com ele que queria colocar meu nome social na chamada porque eu já tinha entrado com os documentos, já tinha no celular e mostrando para ele, ele disse: “não, não pode, vamos manter e o seu certificado também não vai sair com seu nome social, isso não existe. Se você nasceu assim você vai ser isso.” (...) E aí eu tive que falar com professor por professor. Esse professor de história que eu falei que eu odiava ele, ele... foi um dos que falou: “se você nasceu mulher, você vai ser mulher e não vou mudar”. Ai ele sempre me chamava pelo nome todo, para provocar.

Através da narrativa de Camille é nítido que a compreensão construída por ela sobre o evento é composta pela percepção de que a escola, por meio da direção, atuou de forma equivocada. A recusa do diretor em permitir que seu nome social fosse utilizado nas listas de presença fez com que a jovem precisasse falar com todos os professores de forma individual. Sem uma orientação geral de como a equipe pedagógica deveria lidar com o caso de Camille, a jovem traz em sua narrativa a consequência de ter se exposto ao se comunicar e lidar com as vontades pessoais de cada docente, passando por “provocações” de um professor que não aceitou sua mudança de gênero.

A respeito das questões de sexualidade, Camille, assim como Cristiano, interpretam a atuação do diretor como voltada para a repressão de manifestações homoafetivas:

C - Por exemplo – aqui no CE – eu via gente se beijando – mulher e homem – e eu achava errado, mas o diretor olhava e falava: “ ah que bonitinho o casalzinho”. Agora quando era uma mulher – eu tinha uma namorada aqui – quando andava de mãos dadas ele já olhava e mandava bilhete. Eu já fui quase expulsa por conta disso.

Desta forma, a jovem narra a percepção de uma falta de isonomia na forma que o diretor lidava com os casais que se formavam dentro da escola. Tal construção reforça a compreensão

²⁵ Em pesquisa realizada em 2020, realizei uma análise de discurso voltada para formação de identidade com Camille, na época Adam. Pesquisa disponível em: <https://doi.org/10.17771/PUCRio.acad.52164>

²⁶ Adam era o nome social de Camille.

de Cristiano, Luana e Yago de que na escola havia uma pressão para que os alunos se “encaixassem” no “padrão heteronormativos cis” através de diferentes formas de intolerância e discriminação. Por fim, trago mais uma colocação de Camille sobre sua experiência e como a atuação da escola afetou sua formação identitária:

C - Mas assim, você se questiona realmente porque você vai se moldando, com esse leque você percebe que o mundo está mudando e que você também pode mudar, que você não precisa ficar presas nas caixinhas – só que você não precisa ficar presa, mas te prendem nessas caixinhas, então você tinha que seguir um padrão. O diretor já falou sobre o meu cabelo, que se eu fosse lésbica eu não precisaria cortar e nem parecer um homem – ele já fez esses comentários super homofóbicos. O tempo passa e a gente fica acostumado, hoje em dia eu me assumi como lésbica mas tem pessoas aqui... que até escondem esse fator porque tem medo da reação dos outros – imagina se você está se descobrindo e alguém fala: “não pode, não deve”. Isso pode virar uma trava e você pode nunca mais falar sobre isso.

Levando em conta as reflexões anteriores relativas à juventude como uma fase transitória da vida dos indivíduos, sujeitos estes que são expostos a múltiplas possibilidades de construção de si e relação com o mundo, Camille produz em sua narrativa reflexões de possíveis consequências das limitações impostas pela direção da escola. Ao definir os significados do ensino médio, a jovem narrou este como um momento em que “abas” são abertas, tanto através do estudo de disciplinas mais “complexas” quanto pelas relações que se dão no espaço escolar. Contudo, Camille compreende a atuação de alguns agentes como um movimento contrário ao campo de possibilidades que se dão nas experiências escolares, em que apesar de perceberem “que o mundo está mudado e que você não precisa ficar presa” os indivíduos são “presos nessas caixinhas” os obrigando a “seguir um padrão”.

Tendo como base os discursos dos entrevistados, é possível perceber um significativo caráter reprodutor na instituição. Entre outras ações, por meio do silenciamento de questões como raça, gênero e sexualidade, a escola reproduz preconceitos e discriminações vigentes na sociedade, agindo assim como mecanismo de conservação social (BOURDIEU, 1998). É importante salientar que o CE é uma escola que possui alunado composto predominantemente por pessoas negras ou pardas, o que evidencia a negligência da escola em se adaptar às necessidades e à realidade de seus estudantes. Ademais, ao refletirmos sobre o pedido da escola para que os alunos da turma de Yago organizassem a feira é relevante observar que esse tipo de iniciativa não gera uma mudança institucional na escola, uma vez que eram alunos que estavam se formando.

3.5 Escola e desestímulo

Voltando para as reflexões acerca dos fatores que desestimularam os estudantes a se engajarem nas atividades escolares, trago para discussão falas referentes a momentos em que os entrevistados se sentiram desestimulados em suas trajetórias dentro do CE. Além das colocações de Camille apresentadas na seção anterior, outros participantes discursaram sobre diferentes fatores que atrapalharam seus rendimentos escolares ou os fizeram pensar em desistir da escola.

Dentre eles, Luana produziu diferentes narrativas relacionadas a se sentir desestimulada dentro da escola. No capítulo 2, seção 2.1, foi analisada uma fala da estudante sobre querer desistir da escola, o que não foi permitido por sua mãe. Pergunto então para Luana os motivos por ter se desinteressado da escola:

L - (...) É assim o meu ensino médio foi bem negativo assim para mim. Acho que me desestimulou bastante então... - é eu sempre penso nisso - uma fadiga assim que eu sentia muito quando eu estava no ensino médio. Uma coisa que me puxava para trás.

F - Em que sentido?

L - Era muito cansativo ir para a escola. Assim, meu primeiro ano foi um ano mais tranquilo, mas segundo e terceiro ano parecia que já estava exausta de estar ali. Sabe quando você tem uma nostalgia, algo que você gostaria de voltar? É algo que eu não gostaria de voltar, é algo que eu gostaria de superar, sabe. Não ter que voltar mais. (...). Eu acho que era mais pela estrutura do colégio assim. Porque eu não senti que eu poderia fazer nada que me levasse para frente, parecia que todas as minhas questões tinham que ficar comigo porque ninguém ia levar elas em consideração.

Os motivos pelos quais Luana considerou sair da escola são plurais, contudo, interligados. A conversa com a mãe se deu quando a estudante percebeu que repetiria o segundo ano do ensino médio, reprovação que ocorreu no mesmo ano em que a jovem vivenciou o episódio de racismo negligenciado pela direção da escola. Além disso, Luana relata sua relação com Paula, coordenadora da escola:

L - Também tiveram outras pela Paula que deixava bem claro que eu não era nada ali dentro e que eu não podia exigir nada que eu estava errada e ela estava certa e ponto. Aí me fez desistir de estudar - tanto que eu reprovei 2018, porque eu desisti de ir para escola - às vezes chegava na porta da escola e ia embora.

Ademais, houve também o momento em que Luana narra ter se sentido “violada” pela escola quando teve sua sexualidade revelada aos pais de forma “desrespeitosa”²⁷. Assim, a estudante relata o desinteresse pela escola como consequência de diferentes momentos em que teve sua individualidade desconsiderada, parecendo que “todas as [suas] questões tinham que ficar [com ela] porque ninguém ia levar elas em consideração”, revelando assim um agir reificado (HONNETH, 2018) da escola.

A narrativa acerca desse agir reificado da escola, ou seja, ausente de nuances de pertencimento e reconhecimento, é reiterado quando Luana afirma ter desistido da escola pois suas “questões não eram levadas em consideração”. Ademais, na interpretação construída pela estudante, somada à negligência da escola com o caso de racismo vivenciado por ela, a narrativa de Luana sobre Paula ter deixado “bem claro que [Luana] não era nada ali dentro e que [a mesma] não podia exigir nada [pois] estava errada e [Paula] estava certa e ponto” pode representar a compreensão que a estudante tem da forma que a escola se relacionava com ela. Em outras palavras, em nossa entrevista Luana constrói as memórias de vivências escolares permeadas principalmente por experiências de negligência e silenciamento, situações em que suas demandas não tinham espaço e sua individualidade era desrespeitada, ou seja, dentro de uma rede de relações reificadas.

Ainda em relação ao episódio de racismo vivenciado na escola, Luana diz:

L - E foi exatamente essa a publicação - um conteúdo extremamente sexista dizendo que ele gostava de mulheres negras porque elas eram mais gostosas. Aí a gente ficou revoltado e levou isso para a direção e a direção não fez muita coisa, foi um sentimento de frustração, a gente ficou frustrado. E a gente ficou pensando alternativas de fazermos justiça de alguma forma, só que não tem como fazer justiça se você não tem quem reconheça tudo que aconteceu né. A ficou por ficar e isso desestimulou, isso foi no segundo ano. Eu não ia para o CE, desisti. Foi o ano que eu reprovei, eu desisti, eu conversei com a minha mãe e falei: “Olha, eu vou reprovar” e eu ficava em casa dormindo.

O não reconhecimento presente no agir reificado da escola gerou na estudante o sentimento de “frustração” ao não ter suas expectativas atendidas. Sendo a escola uma instituição que tem como um dos fundamentos o bom desenvolvimento intelectual e pessoal dos indivíduos, é também papel dela prezar pelos direitos individuais de cada sujeito. A falta de justiça e o não reconhecimento de subjetividades que gerou uma violação de direitos, no ato racista tratado com negligência, levou então Luana a se sentir desestimulada por não encontrar na escola o suporte que esperava.

²⁷ O episódio foi analisado na seção 2.3.

Além de Luana, outros entrevistados trouxeram em seus relatos momentos de desestímulo por conta de algumas ações da escola. Helena, que passou por situações de racismo, comenta sobre como os eventos afetaram sua vida na escola:

H - Mas tiveram comentários racistas de alguns professores... acho que me atrapalharam um pouco, atrapalhou meu rendimento porque eu fiquei muito para baixo e comecei a matar muita aula.

Camille também comenta acerca dos eventos racistas terem atrapalhado o rendimento escolar de sua ex-namorada:

C - (...), mas o diretor – com minha ex-namorada que era negra – falava coisas racistas, falando que as trancas dela iam feder. Ela ficou super triste, no canto dela, ela vinha num ritmo bom, acompanhando as aulas, mas começou a tirar nota baixa – foi perto de avaliação. Sendo que sendo o diretor da escola ele tinha que entender essas questões, se ele é diretor ele tem que estudar e entender. Esse diretor era complicado demais.

A violinista narra também sua compreensão dos efeitos que o agir reificado da escola teve em sua vida:

C - Muito, tenho travas e gatilhos por conta disso. Em público (...) eu tenho medo de dar as mãos por conta das reações das pessoas. Eu acho que esse diretor falou sobre as mãos e eu acho que tinha que ser algo muito natural. (...). Nunca mais pinte o cabelo – teve uma vez que o diretor falou que estava feio. Ele era muito de opinar na vida das pessoas, ele não deveria ter feito isso, mas ele faz e se não estiver conforme ele quer ele fala, não reconhece que está sendo grosseiro e rude. Então teve isso, nunca mais pinte o cabelo, fico preocupada com pressão estética de: “nossa, está demorando a crescer, será que eu vou conseguir um trabalho?” Porque na escola ele me falou isso.

Com a análise sobre o relato de Camille, é reiterada a compreensão de ações da direção da escola com nuances de violação de direitos. A narrativa sobre ter tido sua sexualidade reprimida gerou na jovem “travas e gatilhos”, somado ao “medo de dar as mãos”. Além disso, a violinista relata sofrer com uma pressão estética que se deu por meio de uma opinião do diretor que defendia um “padrão” e tratava a jovem de maneira “grosseira e rude”. Tratando-se de uma análise dos relatos de vivências individuais, os efeitos das experiências escolares são tão diversos quanto os participantes desta pesquisa, como pode ser visto no relato de Camille. Por fim, trago reflexão de Cristiano em relação a atuação do diretor da escola:

C - Eu ficava muito me sentindo muito.... Eu me sentia muito mal porque assim - ele era diretor ele estava na frente de todo mundo. Assim, se o MEC quisesse disponibilizar - por exemplo - uma verba ou algo do tipo para tratar essas questões na

escola ele não ia aceitar. Isso poderia interferir na vida de todo mundo por causa dos preconceitos dele.

Como mencionado pelos entrevistados ao longo desta dissertação, as relações e as experiências relatadas perpassam por diferentes interpretações e perspectivas. Em alguns dos relatos é significativa a presença das esferas do reconhecimento, nuance fundamental para um engajamento interessado intersubjetivo que contribui para a formação de uma identidade saudável. Contudo, em muitas das narrativas analisadas é possível perceber condutas que negligenciam diferentes nuances individuais dos estudantes. Uma das possibilidades de reflexão sobre estas ações passa pela identificação de uma prática reificada dentro do ambiente escolar.

No capítulo 1 desta pesquisa, foi apresentado o conceito do reconhecimento na compreensão de Honneth. O autor, por meio do pressuposto da intersubjetividade, entende a formação da identidade como processo dialógico, em que através das relações com o outro o sujeito se constrói e é construído. Ainda de acordo com a teoria de Honneth (2018) o fenômeno da reificação é o esquecimento do reconhecimento, que representa o fim dos laços que originaram e possibilitaram as relações e a união dos sujeitos, ou seja, no agir reificado a interação intersubjetiva entre os agentes não se dá de forma plena, potencialmente comprometendo a formação de uma identidade saudável. Segundo o autor, fenômenos modernos nos quais os sujeitos passam a tratar e a se relacionar com outros como objetos inanimados, vazios de sentimentos, muitas vezes violando princípios éticos e morais, seriam formas reificadas de se relacionar com o outro. A compreensão de uma violação de princípios está presente em diferentes momentos das falas dos entrevistados, como no caso de Luana, que declarou ter sua individualidade “violada” pela escola, além da narrativa acerca da sucessão de desrespeitos que fizeram com que ela pensasse em “desistir de estudar”. No caso de Camille, as consequências da reificação são narradas em relação à sua vida atual, na forma que ela se relaciona e lida com sua imagem pessoal.

No decorrer das discussões apresentadas neste capítulo, diversos relatos sobre as relações que os agentes do CE tinham com os participantes foram analisados. Com cada entrevistado diferentes interpretações e experiências foram trazidas, revelando novamente o caráter plural, dinâmico e diverso das experiências escolares. Contudo, nesta etapa o papel reprodutor da escola foi predominante. Por meio do silenciamento e negligência de questões relacionadas à raça, gênero e sexualidade os rendimentos escolares de alguns participantes foram afetados, assim como suas vidas para além da escola. Em reflexão sobre o papel das instituições de ensino na reprodução social e a forma que estas partilham o conhecimento e a

informação, hooks (2017) afirma: “que as parcialidades que sustentam e mantem a supremacia branca, o imperialismo, o sexismo e o racismo distorceram a educação a tal ponto que ela deixou de ser uma pratica libertadora” (p.45). Partindo da perspectiva da prática libertadora como oposto a prática reificada, que por meio do não reconhecimento rompe com as relações construtivas e reproduz discursos preconceituosos, é possível identificar nos relatos dos alunos o forte papel conservador da escola. Entretanto, não sendo esta a única interpretação feita pelos entrevistados, no próximo capítulo discutiremos outros aspectos presentes nas memórias escolares destes.

4 PROFESSORES, AMIGOS E AFETOS

A perspectiva da escola como lugar hostil não foi a única narrativa sobre o ambiente escolar construída pelos entrevistados. Sendo este um espaço importante de socialização, para muitos o primeiro depois da família, na escola, muitas emoções e sentimentos estão presentes, tanto em relação aos eventos que acontecem em seu interior quanto em relação às histórias pessoais dos sujeitos nela inseridos. Desta forma, além do caráter conservador da escola e seu papel de reprodução social (BOURDIEU, 1988), esta também pode ser compreendida como lugar de liberdade e autonomia, por meio de uma pedagogia engajada (FREIRE, 2018; HOOKS, 2017) que leva em conta as nuances individuais e os contextos em que os estudantes estão inseridos:

É o meu bom senso, em primeiro lugar, o que me deixa suspeito, no mínimo, de que não é possível à escola, se, na verdade, engajada na formação, de educandos educadores, alhear-se das condições sociais culturais, econômicas de seus alunos, de suas famílias, de seus vizinhos. Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos “conhecimentos de experiência feitos” com que chegam à escola. (FREIRE, 2018, p.62)

Levando em conta as plurais possibilidades da escola, neste capítulo analisaremos discursos acerca de vivências escolares que revelam novas significações do CE, além das narrativas referentes à relevância das relações entre alunos e professores.

4.1 Escola como refúgio

A compreensão do ambiente escolar como um lugar de refúgio surge predominantemente nos discursos de Helena, Cristiano e Yago. No caso de Helena, a escola foi um espaço que se contrapôs ao seu ambiente familiar por conta de situações de violência.

F - O que é escola representou na sua vida?

H - No primário foi muito importante porque era um refúgio, né. Eu vim de um lar muito agressivo - de agressão doméstica em casa - então era o meu porto seguro que eu sentia segura e protegida. Então eu queria ir para escola para não ficar dentro de casa, para não presenciar aquele tipo de coisa. Então eu sempre gostei de ir para a escola.

É importante salientar que a visão da escola como um lugar de segurança se refere especificamente ao período do ensino fundamental. No caso da estudante, o gostar “de ir para a escola” resulta do desejo de não “ficar dentro de casa” fazendo da escola um “porto seguro” onde se sentia protegida. Reforço que a experiência descrita por Helena é relacionada aos seus anos escolares antes de entrar no CE, contudo, trago esta colocação da jovem para ressaltar a importância dos agentes nas vivências dos estudantes e que sua compreensão da escola mudou ao longo do processo e ao trocar de instituição. Além disso, continuando sua narrativa, Helena diz:

H – (...) eu queria ser o que meus professores eram para mim, então eu queria ser como eles. Influenciou muito a escolha do que eu queria fazer.

Analisando as falas de Helena acerca de suas escolhas após o ensino médio e suas principais memórias referentes ao CE²⁸, é possível perceber a dualidade dos papéis da escola em suas vivências. Enquanto algumas experiências influenciaram sua escolha profissional por não querer que façam “com meus alunos o que fizeram comigo²⁹”, outras experiências que teve no CE geraram “vivências positivas³⁰” que a fizeram se sentir “parte da escola” e a querer “ser o que [seus] professores eram para” ela. Na obra “Ensinando a transgredir” (2017), bell hooks descreve processo semelhante ao refletir sobre a relevância de suas vivências como aluna em sua prática como professora: “essa transição das queridas escolas exclusivamente negras para escolas brancas onde os alunos negros eram sempre vistos como penetras, como gente que não deveria estar ali, me ensinou a diferença entre a educação como prática de liberdade e a educação que só trabalha para reforçar a dominação.” (p.12). Assim como a autora, Helena traz em seu discurso a relação entre suas plurais experiências escolares com a construção de suas expectativas a respeito do tipo de professora que pretende ser.

A noção da escola como um lugar de acolhimento também foi presente nas falas de Cristiano. No capítulo 2, foi analisada a narrativa do estudante em respeito de um episódio com sua mãe em que a escola foi de grande ajuda por meio da atuação de Paula, além de outros agentes do CE. Ao ser perguntado sobre a escola ter sido “um lugar de proteção”, Cristiano diz:

C - Sim, porque... eu lembro que quando eu chegava na sala de aula e assim minha mãe ia lá do nada para ver o que eu estava fazendo, as pessoas já começavam, já

²⁸ Fala analisada na seção 3.3.

²⁹ Relato analisado na seção 3.3.

³⁰ Relato analisado na seção 3.1.

chegavam em mim e falavam assim: “nossa sua mãe está ali, está tudo bem?” E como eu falei, até pessoas que não falavam comigo iam para perto de mim e quando eu via tinha uma rodinha de mais de 10 pessoas em volta de mim, então é... era com certeza uma rede de apoio. Eu lembro que quando minha mãe estava falando com a Paula (...) eu acredito que tive sim um grande apoio da escola

Cristiano então narra uma preocupação de outros alunos em acerca da presença de sua mãe na escola, “até pessoas que não falavam” com ele faziam parte de uma “rodinha” de proteção, definindo estes como “uma rede de apoio”. Adiante analisaremos mais a fundo a importância dos amigos nas vivências escolares dos entrevistados. Além do apoio de outros estudantes, Cristiano também fala sobre Paula, agente que interferiu a seu favor para que sua mãe não o retirasse da escola:

C - a professora Paula não só me confortava de uma maneira tipo - calma, vai ficar tudo bem - ela me dava soluções, (...) e a minha mãe foi lá e ela conversou bastante com minha mãe e ela foi tanto um apoio pra mim que ela fez algo que ela não podia fazer - que era trocar um aluno de sala (...) a escola foi realmente um apoio pra mim porque todos os meus amigos, todo mundo - até quem não falava comigo - quando ficou sabendo da situação, eles demonstraram um interesse muito de saber se eu estava bem, se eu estava precisando de alguma coisa. Então, a professora Paula foi um pilar para mim.

Com a fala de Cristiano, mais uma vez chamo atenção para a diversidade das experiências individuais. No capítulo 3, Paula foi descrita por Yago e Luana como parte de experiências negativas no CE, enquanto para Cristiano, a coordenadora e professora foi um “pilar” que o “confortava” e fez por ele “algo que ela não podia fazer”. Nas experiências de Camille relacionadas a questões de gênero, Paula também é narrada como uma agente que “apoiava”:

C - A Paula falava um pouco, mas não era na aula. Ela perguntava: “quer conversar sobre isso? Quer ir para a biblioteca? Você tem certeza que é um menino trans.? Está bem, você quer que eu chame você de que?” Quando eu estava com a Tina ela falou: “olha, o diretor é muito autoritário e você sabe disso. Então evita. ”.

Desta forma, Cristiano e Camille tiveram em suas trajetórias dentro do CE o apoio da coordenadora, tanto no relacionamento com a mãe – caso de Cristiano -, quanto com outros agentes da escola – caso de Camille em relação ao autoritarismo do diretor. Além disso, os jovens narram que em suas relações com Paula existia o lugar de escuta, ou seja, lugares em que suas vivências eram acolhidas, assim gerando o reconhecimento de suas individualidades.

Nos relatos de Yago a compreensão da escola como lugar de proteção também é presente. Ao narrar sobre a perda da avó no primeiro ano do ensino médio, constrói o CE como

“um lugar mesmo para que eu encontrasse né, um outro caminho, para esquecer, essa perda muito dolorosa”. Quando perguntado quanto aos agentes centrais desse momento, além de Luísa o estudante fala:

Y - Tinham também os professores que eu conseguia me abrir mais, como a de biologia e o de química, e o quadro de funcionários sempre muito presente, até o diretor Marcelo servia como um ombro amigo para conversar e para desabafar, e para trazer outros assuntos para que eu não ficasse só focado nisso.

Entre as pessoas mencionadas pelo estudante estão Marcelo, o diretor. A referência a este agente mais uma vez nos leva à reflexão dos papéis plurais dos sujeitos nas experiências pessoais dos entrevistados. Como analisado no capítulo 3, Marcelo foi construído como um diretor “racista” e “homofóbico”, contudo, nas vivências de Yago o caráter acolhedor de Marcelo é narrado, como “um ombro amigo”. Sobre sua relação com diferentes agentes do CE que o apoiavam, Yago diz:

Y - E com o tempo até o próprio Marcelo diretor. Assim, no meio do ano ele acho que começou a ter confiança em mim começou a me passar esse espírito de proteção, sobre aluno e ele falava isso: “não quero ninguém entrando no caminho aqui, não quero ninguém mexendo contigo, se mexerem você vem aqui”. (...). Acabava que eu desmontava ele com as coisas que eu acabava fazendo pela escola, o que acabou mudando a figura que ele tinha de mim, o estereótipo que ele criava para mim. No final do ano eu tinha a chave do auditório, e aí passou para um lugar de proteção.

Assim, através de uma participação ativa na escola, Yago narra que “desmontou” o estereótipo que o diretor criou para ele. Apesar de não ter definido exatamente qual o rótulo imposto por Marcelo, a partir das falas do estudante a respeito da negligência da direção na repressão de episódios racistas vividos pelo jovem³¹, sobre as “piadinhas homofóbicas³²” feitas também pelo diretor adicionado ao “padrão” “heteronormativo cis” definido por Cristiano, é possível compreender que o quê foi desmontado na relação do diretor com Yago foram os preconceitos, as imposições e as repressões sobre o jovem. Marcelo então se torna alguém que passou “espírito de proteção” para o estudante, além de passar a confiar em Yago com a entrega da chave do auditório da escola. A respeito da mudança de sua relação com o diretor, Yago diz:

Y- (...), mas com a relação que eu fui construindo ao longo dos anos, de muita maturidade, a partir do segundo ano eu consegui deixar mais claro o que eu sou e ponto final, ninguém vai falar o que eu devo ser. E aí eu comecei a me impor e acho que essa imposição foi uma forma de me blindar do que as pessoas falavam de mim e

³¹ Narrativa analisada no Capítulo 3.

³² Fala analisada na seção 3.4.3.

me questionavam, foi uma forma de blindar e eu afirmava (...). Eu sou isso e está tudo bem, e até a própria direção como eu falei, o próprio diretor Marcelo passou a me respeitar como eu deveria ser respeitado. Ainda às vezes tinha uma piada, um olhar, uma coisa sempre tem, porque a gente sabe que as pessoas fingem por gostar de você, mas elas são racistas, homofóbicas e a gente sabe.

Em sua narrativa, Yago entende que sua postura foi o fator que mudou a forma como as pessoas o viam dentro da escola. A atitude de Yago, contudo, é diferente da forma que Luana reagiu aos preconceitos vividos na escola. No capítulo 3, seção 3.4.2, foram analisadas falas da estudante referentes à negligência da escola em atuar sobre um caso de racismo protagonizado por alunos da CE. Como reação ao episódio, a jovem e os outros estudantes que fizeram a denúncia saíram “como errados” e “chatos” o que fez com que Luana se “fechasse”, além de “nunca mais [falar] com ninguém daquela turma”. Desta forma, enquanto Yago passou a se “impor” a fim de ganhar respeito e espaço no CE, Luana compreendeu que se desligar dos agentes que a tratavam com preconceito era o caminho a ser trilhado uma vez que: “parecia que todas as minhas questões tinham que ficar comigo porque ninguém ia levar elas em consideração”³³.

Por meio das diferentes reações narradas pelos entrevistados, é possível refletir acerca das consequências do agir reificado no ambiente escolar e como a falta do reconhecimento afeta as experiências escolares dos estudantes. Ao se “impor” para se “blindar” de comentários homofóbicos e racistas, Yago se reafirma em suas individualidades, desta forma, lutando para que estas fossem reconhecidas. Dentre as esferas do reconhecimento de Honneth (2003), a esfera da *estima social* demanda o reconhecimento das particularidades dos sujeitos. Ademais, a luta pelo reconhecimento se dá pela busca de respeito e valorização da diversidade e da individualidade, segundo o autor: “quanto mais as concepções dos objetivos éticos se abrem a diversos valores e quanto mais a ordenação hierárquica cede a uma concorrência horizontal, tanto mais a estima social assumirá um traço individualizante e criará relações simétricas” (2003, p.200). Em outras palavras, Honneth compreende que quanto maior for a aceitação e a inclusão da diversidade dos sujeitos maior será o respeito às individualidades destes. Além disso, o reconhecimento e o respeito às diferenças representam “uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar. Se discrimino (...) não posso evidentemente escutá-las e se não as escuto, não posso falar com eles, mas a eles, de cima para baixo. Sobretudo, me proíbo entendê-los” (FREIRE, 2018, p.118), sendo assim uma maneira de quebrar relações desiguais e

³³ Fala analisada na seção 3.5.

hierarquias, mudança que está presente na narrativa de Yago sobre sua relação com o diretor da escola.

4.2 Reconhecimento e aceitação

Somada à visão da escola como local de proteção e refúgio, os jovens entrevistados também elaboram em seus discursos a compreensão da escola como lugar em que suas individualidades foram reconhecidas. Desta forma, passamos para as análises das falas relativas a momentos e sentimentos relacionados ao reconhecimento e ao pertencimento dos indivíduos em seus ambientes escolares. Cristiano, estudante que vivenciou momentos de preconceito em suas relações familiares, fala a respeito de uma situação vivenciada no CE:

C - Eu tive experiências e eu lembro também que teve um momento que eu nem sabia que eu era... uma representatividade na escola, que foi quando eu estava no refeitório e alunos do segundo ano vieram perguntando se eu podia responder um questionário aí eu falei “Tá... posso responder esse questionário”. Mas foi só aí que caiu a ficha, que só por eu estar ali estudando eu já acabava levantando uma bandeira e sendo um padrão para alguém, sendo um ponto de vista e eu fiquei muito assim, porque é... a escola - nas aulas de humanas – a gente tinha assim tanto uma abertura tão assim que a gente (...) a gente acabava sendo um ponto de vista para alguém, um padrão para alguém.

F - E como você se sentiu quando te abordaram?

C - Eu fiquei muito feliz! Eu fiquei tipo assim: “Meu Deus!” Porque as pessoas não chegam para falar sobre orientação sexual de ninguém e quando vão falar é sempre com comentários pejorativos. Quando eles chegaram assim: “Você pode responder esse questionário para a gente porque a gente está fazendo uma pesquisa para sociologia?” Eu fiquei muito feliz porque foi a primeira vez que chegaram assim para falar da sexualidade sem problematizar ela.

O estudante narra o momento em que se percebeu como uma “representatividade” no CE. A abordagem mencionada por ele fazia parte de pesquisas utilizadas na elaboração de seminários nas turmas em que eu era professora de Sociologia. O tema sobre sexualidade foi escolhido principalmente por conta dos eventos que vinham acontecendo na escola no ano de 2019, ano escolar que compõe a maior parte dos relatos de Cristiano, Luana, Helena, Camille e Maya.

Em seu discurso a respeito de ter ficado “muito feliz”, Cristiano relaciona a emoção ao tema da sexualidade ter sido abordado sem ser “problematizado”. Contudo, Cristiano parece falar não de uma ausência da problematização, mas sim um momento em que o assunto é

abordado de forma não “problemática”, sem “comentários pejorativos”. Para compreender os sentidos que levaram o jovem a narrar a “felicidade” em ser abordado para uma pesquisa relacionada ao tema da sexualidade dentro da escola, é preciso levar em conta os contextos que permeiam essa emoção. Anteriormente foram apresentadas discussões acerca da relação de sua mãe com questões de sexualidade³⁴ e sobre a forma que o tema era abordado por alguns agentes do CE³⁵. Assim, após vivências atravessadas por nuances de preconceito e opressão, Cristiano demonstra animação em perceber que a questão estava sendo abordada de uma maneira diferente.

Além disso, a felicidade de Cristiano está também relacionada ao fato de ser visto como uma “representatividade na escola”. O estudante então interpreta a abordagem de outros alunos como sinal de que se tornou um “ponto de vista” ou uma referência, ou seja, um indicativo de que sua individualidade era reconhecida como relevante. O reconhecimento das subjetividades dos sujeitos se relaciona com a esfera da *estima social* (HONNETH, 2003), elemento que contribui para a valorização da diversidade e para a formação da identidade do indivíduo.

Outro ponto fundamental do discurso do jovem é sobre ser visto como alguém que “[levantava] uma bandeira”, além de ser “um padrão para alguém”. Relembro que Cristiano foi o entrevistado que elaborou em seu discurso uma definição para o padrão conservador³⁶ defendido por alguns professores e pelo diretor da escola. Desta maneira, o reconhecimento do “padrão” que ele representa indica que na escola existiam espaços em que os sujeitos eram respeitados em suas individualidades. Ainda, Cristiano elabora em seu discurso mais significações para suas experiências no CE:

C - É... o ensino médio foi uma modificação total para mim em questão de abraçar militâncias, eu comecei a... parar de ter esses preconceitos com local que eu vivo com a questão da... do local social das pessoas, não tem assim rico ou pobre. Porque eu falei assim: “Não eu não sou favela não, só mora na favela, mas eu não sou” Eu usava muito a palavra comunidade, hoje em dia não eu já falo assim. Foi uma aceitação muito grande, a gente aprendeu muito sobre isso e as questões de raça foram trabalhadas muito na Ensino Médio. (...)A escola foi para mim um ambiente muito de transformação.

³⁴ Fala analisada na seção 2.4.

³⁵ Narrativa analisada na seção 3.4.3.

³⁶ O jovem define o padrão como: “o padrão da direita brasileira – o heteronormativo cis - do homem e da mulher”. Seção 3.4.

Ao descrever a escola como um “espaço de aceitação muito grande”, é reforçada a importância das experiências escolares para a formação da identidade dos sujeitos. Em sua fala, Cristiano também comenta acerca de situações vividas no ensino fundamental, em que: “tinham duas meninas que era “trocação” de homofobia e racismo - era péssimo uma questão muito tóxica. Eu olho para trás e fico muito envergonhado de tudo”. De acordo com o jovem o ensino médio foi então espaço para “transformação” e “modificação total” de si mesmo, além da “aceitação” do contexto que o permeava. Desta forma, sendo o CE uma instituição fortemente ligada ao seu entorno, em que grande parte dos alunos são moradores de regiões favelizadas próximas, Cristiano narra ter tido na escola espaços para discussão e reflexão sobre a região. Assim, por meio da relação com o outro, Cristiano fala a respeito da formação intersubjetiva de sua identidade enquanto aluno do CE e a “aceitação” do “local social” que ocupa. A questão do reconhecimento de si também está presente no discurso de Yago:

Y - E ali eu comecei a me encontrar e hoje eu agradeço muito a essa semana e a essas pessoas porque hoje é um caminho que eu sigo na minha vida, na minha formação acadêmica, que é os assuntos sobre negritude e antirracismo - que foi uma porta aberta ali - que a gente conseguiu abrir a porta. Ali eu consegui compreender que meus colegas compartilhavam vivências e histórias próximas e a gente conseguiu despertar isso, não precisamos de um professor ou de uma direção para conseguir destrinchar esses assuntos, a gente mesmo conseguiu encontrar como aluno.

Em sua fala Yago elabora a escola como o lugar em que encontrou discussões e relações que o ajudaram a escolher qual caminho seguir após a formatura. Um ponto marcante em sua vivência escolar foi o evento organizado por alunos sobre questões de raça, chamada de “Feira da Consciência Negra”, apresentada no capítulo 3. Além do tema, o evento foi fundamental na história do estudante por ter sido um momento em que pelo fato da coordenadora ter se “negado” a organizar, o “diretor ligou para [ele] em um feriado falando que queria e [Yago teria] uma semana para organizar.”³⁷. A oportunidade dada ao estudante para exercer sua autonomia pode ter tido papel fundamental para “abrir uma porta”. O evento foi também o momento em que o jovem reconheceu suas vivências em outras que foram compartilhadas, além de ter feito com que percebesse o que era capaz de produzir.

Através da negligência da coordenação em “se negar” a organizar a feira, a escola, na figura do diretor, permitiu que os alunos agissem de forma independente, o que alinhado ao papel de “liderança”³⁸ que Yago tinha na escola, desenvolveu mais a autonomia e a percepção

³⁷ Fala analisada na seção 3.4.1.

³⁸ Trecho analisado na seção 3.4.1.

de suas capacidades. Ao ter suas questões subjetivas sobre raça trabalhadas de forma autêntica, é provável que a feira tenha se relacionado com as individualidades dos alunos, assim como foi compreendido por Yago a respeito de si. Ademais, as relações se tornam novamente elemento fundamental nas compreensões que os entrevistados geraram de suas vidas escolares. Sendo assim, na próxima seção analisaremos os discursos direcionados para os envolvimento entre os participantes desta pesquisa com outros alunos e professores.

4.3 Amizade

Desde o início desta pesquisa, as relações estabelecidas na escola foram pontos fundamentais nas reflexões e escolhas aqui apresentadas. Mais especificamente, a convivência entre alunos e professores me gera profundo interesse por acreditar que são relevantes para compreender os significados que os alunos constroem sobre suas vidas escolares. Com isso, nesta seção analisaremos as falas dos entrevistados acerca de suas compreensões não apenas quanto as suas relações com os professores, mas também a respeito das amizades que foram construídas na escola.

Porém, antes de entrarmos na análise, é pertinente uma discussão sobre o termo *amizade*. A primeira vez que esta surgiu no processo desta investigação foi na entrevista de Camille. Ao conversarmos a respeito do quanto se sentia pressionada quando precisava apresentar seminários em sua época no CE, comento: “eu estou até pensando sobre mim porque eu faço muitos seminários com apresentação”, em resposta a jovem diz: “mas você cria uma esfera que é muito amigável – uma professora amiga”. Assim, a partir desta colocação, passo a me questionar a importância de noções de amizade nas relações entre alunos e professores, além da relevância dos amigos nas vidas escolares destes.

Falar dos significados e representações de amizade, assim como no caso das emoções, demanda uma compreensão do contexto e das interpretações dos sujeitos. Desta forma, partindo da compreensão das emoções como fenômenos históricos e discursivos (REZENDE; COELHO 2010) trago a compreensão da *amizade* como composta pelo discurso emotivo, “uma forma de ação social que produz efeitos no mundo, os quais são interpretados de um modo culturalmente informado por um público específico” (REZENDE, 2002, p. 26), ou seja, os significados da *amizade* como interpretações e construções subjetivas.

Tratando-se então de um fenômeno essencialmente cultural, as especificidades do contexto social em que os discursos se originam são centrais para a compreensão dos significados elaborados. Em estudo comparativo de narrativas sobre *amizade* entre ingleses e cariocas, Rezende (2002) chama atenção para as particularidades do uso do termo no contexto nacional, relacionadas principalmente a uma tendência de personalização das relações da esfera pública. Em uma sociedade profundamente marcada pelas desigualdades sociais, a autora vê o uso disseminado da noção de *amizade* como uma maneira de “conectar pessoas que pertenciam a lugares sociais distintos e hierarquizados” (REZENDE, 2001, p.260).

Além disso, a igualdade é noção que muitas vezes orienta as relações de *amizade*. Partindo da visão do sujeito moderno, ou seja, em que os aspectos da autonomia e da individualidade são fundamentais, as normas que definem as relações são elaboradas pelos que fazem parte desta, além de que as vinculações se dariam de forma autoral. Assim, as *amizades* são relações historicamente construídas por sujeitos históricos, muitas vezes fazendo parte dos processos de construção de identidades, desta forma, “a amizade [sendo] fruto de escolhas, a análise dessas escolhas poderia esclarecer melhor (...) as dinâmicas da vida social em geral” (REZENDE, 2002, p.16), assim como das experiências escolares dos entrevistados.

Outra questão relevante para este estudo são os tipos de *amizades* narrados pelos entrevistados. Ao longo de suas falas, os jovens diferenciam e definem a relação com outros estudantes e com professores. De acordo com Rezende (2002):

(...) em geral há gradações entre os diversos tipos de amizade, não apenas em termos de seus elementos constitutivos, mas também nos contextos em que a relação é estabelecida. (...). Assim, tomo as definições de amizade das pessoas estudadas como ponto de partida, vendo nelas algo que não é fixo, mas objeto de negociação nas relações entre amigos que estão situados socialmente em termos de idade, gênero, raça e classe. (p.26-27)

Desta forma, a partir das definições e nuances presentes nos discursos, buscamos nesta seção elaborar interpretações das relações de *amizade* presentes nas vivências escolares dos entrevistados. Assim analisaremos falas direcionadas tanto para os amigos da escola quanto para os professores compreendidos como amigos. Levando em conta a questão da igualdade, iniciaremos as discussões com as falas sobre a relevância dos amigos nas experiências escolares.

4.3.1 Amigos da escola

As experiências narradas pelos entrevistados foram em sua maioria compostas por agentes da escola e outros estudantes, os “amigos”. Sendo a juventude um momento de transição e de formação de identidade, as relações de amizade são fundamentais nos processos de socialização dos sujeitos, em suas buscas por reconhecimento, pertencimento e diferenciação. Além disso, elementos como faixa de idade, experiências e objetivos seriam questões que motivariam a relação e a aproximação dos sujeitos, o que faz do ambiente escolar lugar favorável para o estabelecimento de vínculos de amizade.

Ainda, a simetria é noção presente nas reflexões acerca da amizade, chamando atenção para relevância de elementos como origem e o meio social no estabelecimento dos vínculos. Maya, que teve questões com as “pressões do ensino médio”³⁹, ao ser perguntada sobre a presença de agentes que a apoiavam, responde:

M - Sim, meus amigos. Meus amigos sempre estavam ali me ajudando principalmente nos momentos de trabalho, né? Que eu estava lá estudando... “Ah gente estou nervosa porque será que eu vou conseguir tirar uma nota boa, será que a gente vai conseguir apresentar esse trabalho direito? (...), mas eles sempre me ajudavam em tudo. Tanto na vida pessoal, quanto no colégio também, eles sempre estavam ali me ajudando.

Através do compartilhamento de incertezas e inseguranças, Maya descreve os amigos como pessoas que a “ajudavam” em tudo, com quem dividia questões da vida escolar e da vida pessoal. Os discursos relativos à amizade relacionados a apoio e suporte fazem parte também das falas de outros entrevistados, como Vitória:

V - As amigadas que eu tenho até hoje são amigadas que sempre estiveram ali disponíveis para mim, com uma escuta atenta. Então, nesse sentido, eu acho que, sim, que eu tinha apoio, que eu tinha uma rede de apoio minimamente ali, né? Que eu sabia que tinha algumas pessoas que eu poderia contar no momento mais complicado ou que precisasse mesmo desabafar das pressões mesmo do ensino médio como um todo, né?

Para as estudantes, os amigos da escola foram pessoas com quem era possível “contar no momento mais complicado” e “desabafar” questões ligadas à rotina do ensino médio. Além disso, Vitória traz em sua fala a importância da “escuta atenta”, elemento importante para

³⁹ Narrativas analisadas na seção 2.3.

compreensão dos sujeitos como “rede de apoio”. Cristiano também chama atenção para a “comunicação” como nuance que pode representar amizade:

C - Sim. Tanto meu grupo de amigos mesmo que a gente não se fala hoje, eu acho que se a gente for se encontrar amizade vai ter permanecido a mesma que a gente não tem uma comunicação muito grande e isso acaba sendo amizade, né? Cada um vai para um lado e é isso.

Ao analisar as falas de Cristiano, é importante salientar nuances do seu contexto escolar. O jovem, assim como Helena, Camille e Maya finalizaram o ensino médio em 2020 e por isso, grande parte do terceiro ano foi feito à distância por conta da pandemia de COVID-19. Contudo, apenas Cristiano menciona o evento em sua entrevista, principalmente em relação à amizade:

C- O terceiro ano foi, foi muito “Home Office” gente estudou em casa e as aulas em casa e não era a mesma coisa. Isso começou a acabar com o grupo de amigos, a gente não se falava muito só para passar trabalho mesmo. E foi um período muito doloroso (...)

F - E você sentiu falta dessas relações?

C - Eu sentia falta delas porquê... foi um período que eu fiquei muito ali no âmbito doméstico com a minha mãe com meu pai e com as amizades deles (...) aí eu ficava muito fechado na bolha dela, aí eu senti muita falta dos meus amigos, porque com a minha mãe com meu pai e com os amigos deles, não falava muito sobre mim.

Desta forma, o estudante diferencia a relação com os amigos e com sua família. Além de terem se transformado em pessoas com quem o contato fora reduzido a troca de informações sobre trabalhos escolares, tendo sido este um momento “muito doloroso”, Cristiano chama atenção para a falta que tais vínculos faziam por ter o espaço em que falava de si substituído pelo “âmbito doméstico” e a “bolha” de relações de seus pais. Desta forma, a esfera da *amizade* é compreendida como o campo em que há possibilidade de expressão de subjetividades e individualidades, o que fortalece o entendimento destas relações como parte da formação das identidades dos sujeitos.

Assim como Cristiano, Luana percebeu mudanças em suas relações de amizade dentro do CE. Diferentemente do estudante de Letras, a jovem narra a mudança por conta de comportamentos racistas entre os alunos de sua turma em 2018, ano em que reprovou por ter desistido da escola⁴⁰: “nunca mais falei com ninguém daquela turma, nunca mais tive contato. E essa foi minha primeira turma, de 2017, onde eu era amiga da maioria e depois não falava com ninguém simplesmente.”. De acordo com Rezende (1990), as *amizades* entre jovens são

⁴⁰ Fala analisada na seção 3.5.

“laços por vezes passageiros [que] evidenciam um estado de transição em que as próprias relações tornam-se experimentos. Aliar-se a um grupo ou a uma rede é uma experiência que pode ou não dar certo” (p.13). Desta forma, por conta da decepção com sua antiga turma e com a negligência da escola, Luana narra ter se desestimulado e perdido interesse na escola, o que sinaliza a relevância dos amigos na continuidade da vida escolar dos estudantes. Esse tipo de narrativa é também presente no discurso de Helena:

F - Suas amizades foram importantes?

H - Ah poxa! Ajudou muito, ajuda muito, ajuda você a não repetir, ajuda você a querer ir para a escola porque você vai estar com pessoas que te fazem bem. E... eu ficava muito envolvida nas atividades escola e eu esqueci algumas partes. Das ansiedades que a escola causava. Eu gostava muito também da tia que era da cantina, ela era legal eu gostava de falar com ela as vezes e com alguns professores também.

É possível perceber no discurso de Helena nuances similares aos presentes nas falas de Maya, Cristiano e Vitória na compreensão dos amigos como pessoas que auxiliavam a continuidade da vida escolar. Nuances relacionadas a apoio e confiança fazem parte das colocações referentes a amizades por serem espaços em que há trocas afetivas e íntimas através das possibilidades de “falar de si”, “desabafar [as] pressões [] do Ensino Médio” e de “apoio”. Ainda, Helena, assim como Luana, vê nos amigos sujeitos fundamentais para “não repetir” e para “querer ir para a escola” por serem pessoas com quem constroem espaços de escuta que “fazem bem”. Além disso, Helena menciona outros agentes que “gostava muito” como a “tia que era da cantina” e “alguns professores”. Os professores são mencionados pelos entrevistados em diferentes momentos das conversas, principalmente em relação aos papéis destes em suas experiências tanto educacionais quanto individuais. Assim, na próxima seção analisaremos as representações dos vínculos dos jovens com os professores e seus efeitos na forma que os estudantes lidavam com as disciplinas e os conteúdos escolares.

4.3.2 Professores e disciplinas

A ligação entre as preferências quanto às disciplinas e maneiras que os professores conduziam as aulas e suas relações com os alunos é presente na narrativa dos entrevistados. Como visto anteriormente, alguns dos participantes desta pesquisa afirmaram terem escolhido

suas trajetórias após a escola⁴¹ com base em suas experiências dentro do CE. Desta forma, nesta seção analisaremos os discursos a respeito das possíveis participações das individualidades dos professores nas maneiras que os entrevistados se relacionavam com algumas disciplinas.

Ao falar acerca da falta de debates sobre temas relacionados à raça, gênero e sexualidade, Vitória diz:

V - Mas em Sociologia e Filosofia, que poderia promover muitos debates, não teve. Sociologia e Filosofia para mim basicamente nem existiu no ensino médio, assim.

F - Mas você teve professor?

V -Então, por um tempo não, ficamos sem professor. E aí quando entrou – nem sei se esse professor ainda está lá, mas ele era muito ruim, assim, ele já precisava se aposentar, assim, a gente não aprendia nada, não fazia sentido, assim, nenhum as aulas dele, ninguém levava a sério, ele era muito rígido, também não era uma pessoa acolhedora, né? E aí quando você já não tem uma relação boa com o professor, isso tudo vai influenciar quando você vai lidar com a matéria, né? E acabou que foi assim. É, para mim não existiu.

Primeiramente é preciso reforçar que Vitória está finalizando o curso de pedagogia, desta forma, sua experiência endossa a elaboração de um discurso crítico em relação às suas aulas no CE. A estudante então fala da ausência de discussões sobre os assuntos como consequência da falta de professores nas disciplinas de Sociologia e Filosofia. Contudo, Vitória narra a entrada de um professor que “era muito ruim” com aulas que “não faziam sentido” e que “também não era uma pessoa acolhedora”. Ademais, a questão do acolhimento aparece como elemento relevante para a forma que o aluno “vai lidar com a matéria”, tendo a soma dos fatores narrados pela jovem resultado na percepção de que “não existiu” o professor.

Além disso, a fala de Vitória sobre o professor “[precisar] se aposentar” possibilita a compreensão de que havia uma distância geracional grande entre o docente e os alunos da turma. Considerando que a condição de igualdade é elemento central nas relações de amizade, a questão da geração se faz pertinente pois quanto maior a diferença de idade entre os sujeitos maior a distância entre os campos de experiência e de visão de mundo destes. É importante salientar que a diferença de idade não representa elemento definitivo para o impedimento da criação de vínculos entre os sujeitos, assim tal compreensão se dá concomitante ao discurso da estudante sobre a falta de acolhimento e de sentido das aulas.

Yago, por sua vez, narra outras questões que afetaram sua relação com matemática:

⁴¹ Falas analisadas na seção 3.3

Y - Muito complexo, o Carlos, assim - professor muito, muito difícil de lidar, acabava com dez minorias em uma frase só. Muito complicado lidar com ele, muitas pessoas tiveram problema com ele. E a forma que com a qual ele lidava com o conteúdo. Porque as vezes a matéria é complicada, mas aí tem um professor ali que sabe levar os alunos e sabe estratégias. Então matemática tinha duas problemáticas, não só o conteúdo, mas também o professor. E foi ele os três anos, ele seguiu a nossa turma.

Em suma, o jovem narra sua relação com a disciplina permeada não apenas pelo conteúdo desta como também pela difícil relação com o professor que teve durante os três anos do ensino médio. Assim, Yago traz em seu discurso sua interpretação sobre como Carlos lidava com o conteúdo da disciplina, sem “estratégias” para “levar o aluno”. É importante reforçar que esta visão de Yago é elaborada após a formatura do CE, além de ser atravessada por suas experiências e conhecimentos como estudante de licenciatura, o que possibilita, assim como no caso de Vitória, que o jovem construa uma visão analítica e crítica de sua experiência escolar. Ademais, o jovem chama atenção para o professor Carlos ter sido um “professor muito difícil de lidar” e que “acabava com dez minorias em uma frase só”, caracterizando o docente como alguém que não acolhia as identidades e subjetividades dos estudantes.

Em sua entrevista, Camille traz questões com diferentes professores, sendo História e Matemática as matérias mais problemáticas de sua vida no CE. No caso da disciplina de exatas, a jovem diz ter sido uma de suas matérias favoritas: “eu gostava mais de sociologia e biologia, matemática”, contudo, alguns problemas fizeram parte de suas experiências com a disciplina:

C - Mas depende muito também do ambiente que o professor proporciona. Por exemplo, o nosso professor de matemática – eu amava matemática, mas com ele era uma forma que não dava realmente – eu comecei a odiar matemática porque ele não era um sujeito que chegava e falava assim: “Você tem dúvida nisso? Tudo bem, vamos sentar e conversar. ” Ele era: “tem dúvida nisso? Vai ler o livro. ” Ele falava para as pessoas irem ao quadro – mas como ameaça, não como um aprendizado.

Em seu discurso, Camille constrói uma forte ligação entre seu gosto por algum conteúdo escolar e a forma que o professor lidava com a disciplina. De acordo com a jovem, gostar ou não de uma matéria “depende muito do ambiente que o professor proporciona”, assim, quando o “ambiente” não é “acolhedor” e atraente para os alunos, a relação destes com o conteúdo é personificado através da figura do professor. Já no caso de História, suas questões com as disciplinas eram mais profundas pois: “eu sempre tive professor ruim, acho que isso era um fator para não gostar da matéria”. Ao ser perguntadas acerca de sua relação com os professores do CE, Camille fala:

C - Amigável e hostil. Hostil por conta do Ramon e do Marcos, os professores de história. Porque tinha muito esses debates sobre história, e um desses debates foi sobre

cotas. Ai ele só chegou na sala e falou assim: “negros não precisam de cotas. Então vamos parando com isso aí – ah eu sou branco também vou querer cota”. Eu fiquei bolada com ele aí eu falei com ele: “porque professor? Vamos debater”. Aí ele começou a falar coisas que ele tirou da imaginação, ele não leu, não se informou e não tentou entender. Eu já li muitos livros de história do povo negro, só que ele não, ele não se informou. Aí ele trouxe um artigo do jornal que estava falando que as cotas raciais não estavam servindo. Sendo que foi um artigo que baseado em uma opinião pessoal, não era sobre fatos. Quando eu falei isso ele foi lá e me deu zero na matéria dele. Então eu tive esse conflito desde o início

De maneira geral, os discursos dos entrevistados a respeito das disciplinas com as quais tiveram problemas são permeados pela falta de acolhimento, escuta e respeito às vozes dos estudantes. De acordo com Rezende (2002), a afinidade e a empatia são aspectos fundamentais nas relações de *amizade*, nuances que não estão presentes nas experiências narradas por Yago, Vitória e Camille. Por outro lado, os entrevistados também falaram sobre suas matérias favoritas na época do ensino médio, como no caso de Luana. Para explicar os fatores que diferenciavam as disciplinas que mais gostava de outras, a estudante diz:

L - Assim, é... eu dou um crédito ao professor também. Acho que eu gostava pelo professor. Eu tive uma matéria de história que eu amei, gostei muito de história e quando trocou o professor já não era minha matéria preferida. Então acho que o professor tem muita influência.

Assim como no caso de Camille, Luana narra a percepção de mudança em sua relação com disciplinas por conta da troca de professor. Além disso, a jovem elabora em seu discurso a importância dos docentes para sua afinidade com as matérias. Seguindo a mesma linha, Helena fala:

F - Você tinha matérias favoritas?

H - Sim, tinha. Eu gostava muito de história, sociologia, filosofia um pouco... e biologia também.

F - E porquê?

H - Porque tinham professores mais acolhedores - e quando a gente tem professores mais acolhedores eu acho que a gente absorve melhor as matérias, eu tinha vontade de estudar, mesmo que eu tivesse um pouco de dificuldade eu gostava de estudar. Por exemplo, biologia, eu adorava a Paula então consequentemente eu queria ser uma boa aluna.

F - Boa aluna como?

H - Eu acho que quando você tem uma aula boa você tem que mostrar que tipo: “Olha, eu aprendi isso aqui. ”

Além da conexão entre a disciplina e o professor, Helena fala a respeito da importância do “acolhimento” em seu processo de aprendizagem. Por meio de seu discurso sobre desejar ser “uma boa aluna” nas matérias que gostava, é possível compreender que a jovem buscava “retribuir” as “aulas boas” mostrando que aprendeu os conteúdos, assim como Cristiano:

C - (...) eu me esforçava muito mais para tirar uma nota boa na aula da Paula porque eu não queria decepcionar ela, porque eu gostava dela mais que o Davi. O Davi era o Davi. Ai o Davi se eu ficasse na média com ele para mim estava tudo bem, se eu ficasse na média para Paula, não, eu já ficava triste por que eu ficava assim: “Meu Deus... eu estudei tanto, a Paula vai ficar triste porque eu fiquei na média”. Ai eu gostava mais de biologia, sociologia, inglês, e eu gostava de português até o segundo ano. (...). Não queria desagradar a professora porque eu não queria ser mais um problema para ela, mais uma prova de recuperação. Eu gostava dela, eu me esforçava muito para deixar ela orgulhosa. Mas não era uma pressão dela pressão, que ela passava para os alunos, era uma pressão minha com os professores que eu gostava.

Desta forma, é possível perceber que os aspectos que diferenciam as “matérias favoritas” de outras não estão necessariamente ligados a um tipo de aptidão ou facilidade de aprendizado individual. A partir das colocações dos entrevistados fica claro que a relação que o estudante constrói com temas das aulas tem uma forte ligação com a maneira que o professor lida com seus alunos e com o cuidado ao passar os conteúdos para as turmas. Ademais, os discursos dos jovens a respeito das disciplinas que mais gostavam estão muito relacionados a noções de acolhimento, afeto e o cuidado com o estudante. Pensando então nas nuances que separam os professores “amigáveis” dos “hostis”, na próxima seção falaremos sobre como os entrevistados compreendem a amizade com os professores

4.3.3 As representações da amizade com os professores

Como visto anteriormente, a *amizade* é relação cultural e historicamente específica entre sujeitos igualmente históricos. Desta forma, as possibilidades de compreensão e construção deste vínculo são variadas de acordo com os agentes envolvidos. As normas que regem as amizades são elaborações negociadas entre os amigos (REZENDE, 2002), o que reafirma o caráter pessoal e plural desta relação e possibilita que exista a interpretação da amizade na relação de alunos com professores. Sendo assim, a amplitude das possibilidades de amizade e as maneiras com as quais esse tipo de relação e sentimento lida com a igualdade e a diferença fazem parte dos discursos dos entrevistados ao narrarem suas relações com professores, sendo estes compreendidos como um *tipo de amigo*. Entre os participantes desta pesquisa, todos

afirmaram que viam em suas relações com professores nuances de amizade, contudo, estes vínculos eram regidos por normas diferentes das presentes em suas amizades com outros sujeitos.

Outra questão importante para a compreensão da amizade entre alunos e professores é a perspectiva desta como composta fundamentalmente através de afinidade, uma vez que “afinidade, remeteria a semelhanças que aproximam, mediando diferenças e criando laços (no caso de amizade) entre pessoas. O que constitui afinidade vai variar de grupo para grupo” (REZENDE, 2001, p. 242-243). Em outras palavras, a centralidade da *amizade* com professores se dá pelo compartilhamento de valores e de visão de mundo.

Os aspectos assimétricos das relações são também fundamentais nas discussões aqui apresentadas. É inegável a existência de hierarquia entre professores e alunos; mesmo quando as tensões não sejam evidentes, as posições sociais dos sujeitos são preenchidas por relações de poder. Contudo, essa desigualdade não impediu que os entrevistados falassem de seus professores como “amigos”, mas um tipo específico de amizade. Ao ser perguntada sobre compreender os professores como amigos, Helena diz:

H - Amigos não, mas eu sabia que eu podia contar caso acontecesse alguma coisa na escola. Com meus amigos eu conseguia me abrir mais, mas com os professores tinha essa questão de hierarquia: “Nossa, não vou falar isso porque pode acontecer alguma coisa.”. Eram professores que eu poderia buscar se precisasse de ajuda. Qualquer problema que eu tivesse em relação à nota ou professores, eu poderia recorrer a esses professores que com certeza me ajudariam.

A jovem então diferencia a relação dos professores com os amigos principalmente por poder se “abrir mais” com estes, revelando a importância da intimidade em suas relações de amizade. Helena compreende a questão de hierarquia como aspecto que interfere na relação com os professores, vendo nos mais próximos uma relação de confiança mais do que de confiança. Contudo, estudos sobre amizade indicam que a confiança é também aspecto fundamental para esse tipo de vínculo. Ao contrário de Helena, Vitória compreende os professores como amigos:

V - Óbvio que dentro de um limite, que seja respeitoso para ambas as partes, e que tenha também uma situação de entender que é o seu professor ali, sabe?, assim, não ultrapassar um certo limite. Mas eu acho que é muito importante para que uma relação se construa, assim. Acho que é mais de se criar uma boa relação mesmo, né? E isso vai acabar influenciando, impactando a sua vivência dentro da escola, a sua vivência com a disciplina, né? Quando você consegue construir uma relação saudável, com o professor, e quando o professor tem esse olhar sensível, ele tem esse acolhimento, com os alunos, né? Principalmente, assim, todas as fases da educação, na verdade, mas no ensino médio a gente também tá passando por muitas coisas, assim, sabe? E

as pessoas às vezes esquecem disso ou não querem enxergar ou tão cagando e andando para isso também. Mas eu acho que essa sensibilidade tem que existir na educação, né?

Vitória então compreende que apesar de amigos, existem limites nos vínculos com professores. O respeito mencionado pela jovem possivelmente se relaciona com as posições sociais ocupadas pelos sujeitos, além das questões geracionais. Além disso, a jovem chama atenção para a importância da “sensibilidade” e do “acolhimento” possibilitado nas “boas relações” com os professores. Assim, a amizade com o professor perpassa pela atuação do agente como alguém que compreende a situação vivenciada pelo aluno, sujeito capaz de “mediar” a relação deste com os conteúdos escolares e que reconheça e se importe com a realidade do estudante.

Assim como Vitória, Maya também elabora em seu discurso a noção de limite na relação com os professores: “Então acho que é essencial ter essa relação com os alunos para eles se sentirem à vontade - mas não tão à vontade assim para fazer qualquer coisa, sabe?”. Em nossa entrevista, Maria também falou a importância de relações mais horizontais entre alunos e professores:

M - Acho que essa interação amigável é muito importante em sala de aula porque quando você vê que o professor é um amigo você não cria um medo. Porque assim, eu sempre olhei o professor como um modelo, uma autoridade, então cria um bloqueio, uma distância, então quando o professor é mais amigo, uma pessoa mais próxima, não é tão rígido, você cria uma amizade, um laço.

Os discursos das entrevistadas se encontram em diferentes aspectos. Em suas narrativas, a noção dos limites entre a amizade dos alunos com os professores é presente, assim preservando os lugares sociais dos agentes. Contudo, a hierarquia, mesmo que respeitada por meio dos limites, é também compreendida como elemento que precisa ser flexibilizado para permitir que o aluno apreenda os conteúdos, através da superação do “medo” e do acolhimento. No caso de Camille, a compreensão do “professor amigo” é fundamentalmente atribuída à confiança:

C – (...) professor amigo já diz sobre isso, amigo é bom, é alguém que você pode confiar, confiável. Que você poder ter a todo os momentos, passando por alguma coisa que tenha acontecido fora da escola o professor que é amigo vai lá e vai falar com você.

A jovem traz a noção de confiança como fundamental na relação com os amigos, assim como com o “professor amigo”. Assim como nos discursos sobre os amigos da escola, a

confiança é permeada pela noção de segurança, no sentido de que os sujeitos “confiáveis” são aqueles com quem se pode contar quando necessário, tanto a respeito de questões pessoais quanto à assuntos referentes à escola.

Mais uma vez, ao pensar acerca da amizade entre alunos e professores é fundamental considerar a hierarquia presente nestes papéis sociais. Sendo a amizade uma relação de igualdade, é importante perceber que a hierarquia, ou a desigualdade, não é quebrada pela desocupação dos papéis e sim pelo “ouvir”. Ao falar sobre os professores que compreendia como amigos, Yago diz:

Y - A Renata, a Mônica, Lucas também tinham muitas conversas com a gente como amigos sabe. De orientação, de: “Poxa cara, vocês estão vacilando, estão demais, nota, tem professor reclamando de vocês no conselho, vamos mudar isso, vamos mudar aquilo”. A gente sentia esse espaço - não para conversar sobre tudo - mas pontos que outros professores traziam comparados a eles, sentia que tinha uma relação mais confortável e de mais intimidade.

Assim como Vitória e Maya, Yago também fala a respeito de um limite na relação com o professor. Ao comparar com docentes com quem não tinha o mesmo tipo de vínculo, Yago compreende que havia “mais intimidade” e conforto nestas, no sentido da existência de espaços para conversas e aconselhamentos. Levando em conta os limites, é possível compreender que os estudantes interpretam nessas relações vivências em que foram reconhecidos pelos professores em suas individualidades e necessidades. A importância da escuta é também parte do discurso de Luana em relação aos professores com quem tinha boas relações:

L - Porque são professores que sabiam conversar, que sabiam lidar. Professores eram mais tranquilos de você ter uma relação menos verticalizada, sabe. Que não te colocava como algo inferior.

Luana então constrói em seu discurso a importância da igualdade em sua compreensão dos professores que via como amigos. Por meio das conversas, a estudante percebia que a hierarquia era suavizada e a relação se tornava “menos verticalizada”, passando assim a ser colocada em lugar de igualdade. A importância da valorização das vozes é discussão presente em autores que visam a promoção de um ambiente escolar que se oponha a lógica de reprodução de desigualdade, dando lugar para uma educação libertadora, mais plural e respeitosa. Segundo hooks (2017) “um dos jeitos de construir a comunidade em sala de aula é reconhecer o valor de cada voz individual” (p.58), desta forma, a boa relação entre alunos e professores, sendo compreendida ou não como amizade, é fundamental para a criação de espaços em que a

presença dos alunos seja valorizada de forma verdadeira, promovendo assim um espaço de autonomia e respeito. Ao falar do que mais gostava nos professores, Luana narra:

L - Eu acho que os que eu gostava mais era a possibilidade de você ter uma voz, você abriu o diálogo, de você é expor seu ponto e a pessoa te ouvir te entender e te explicar.

Desta forma, é possível perceber que os discursos dos entrevistados sobre suas compreensões acerca das relações com os professores perpassam fundamentalmente pelos espaços de escuta e de igualdade. Pensando em sua experiência como estudante de licenciatura, Yago diz:

Y - Acho muito importante essa relação de amizade. Hoje em dia eu tenho um pouco de experiência né, eu vejo que a relação de amizade desde a educação infantil até o ensino médio é essencial porque ali você vai descobrir o que trabalhar em sala de aula e o que você não precisa. Até o conteúdo é diferente quando você conhece seus alunos, porque com essa relação de amizade - com esse espaço democrático de conseguir escutar e de conseguir levar para os alunos uma autonomia -, acho que a partir daí que toda uma relação é construída.

Em sua fala, Yago caracteriza a relação de amizade entre professor e aluno com um termo político: democrático. Isto pode indicar mais uma especificidade desta relação de amizade que se difere do tipo de amizade entre os estudantes, mais íntima e menos hierarquizada. Além da mediação para o aprendizado dos conteúdos escolares, Yago percebe uma negociação política em relação às várias diferenças entre os sujeitos da relação (de geração, de origens, de modos de vida, de visões de mundo, de hierarquia, entre outras), também compreendida como uma mediação para a fase adulta destes jovens, isto é, para sua transformação em cidadãos plenos e sujeitos políticos.

Assim, por meio também dos conhecimentos desenvolvidos na prática e nos estudos sobre educação, Yago discorre acerca da importância da amizade entre alunos e professores. Para o jovem, o professor amigo é aquele que tem conhecimento das individualidades dos alunos, uma vez que “até o conteúdo é diferente quando [o professor] conhece o aluno”. Ademais, a escuta é também nuance fundamental para que o docente possa conhecer e despertar a autonomia dos estudantes. A noção de escuta, comum nos discursos dos entrevistados sobre os aspectos da amizade na perspectiva do aluno, pode também ser compreendida como ambiente de reconhecimento de singularidades e subjetividades.

Ao longo desta análise, diferentes aspectos foram considerados como parte da compreensão dos estudantes sobre o “professor amigo”. De maneira geral, o papel de mediação em relação aos conteúdos escolares esteve presente nos discursos, além das noções de afeto,

acolhimento, cuidado e o reconhecimento das individualidades do estudante. O acolhimento e o cuidado foram nuances relevantes nas significações construídas pelos entrevistados, o que vai ao encontro da compreensão de que “a preocupação com o outro era algo fundamental dessa visão de amizade no Rio de Janeiro, e esperava-se dos amigos uma ‘doação’ de fato: estar presente em todas as situações, boas ou más” (REZENDE, 2002, p.109). Ademais, a confiança e a abertura para o diálogo também foram aspectos fundamentais nas boas relações com professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através de todas as reflexões apresentadas nesta pesquisa, retorno para a questão central desta investigação, tema de inquietação tanto em minha prática como pesquisadora quanto como professora: Quais são os significados da escola? Contudo, esse retorno não tem por objetivo a construção de uma definição final e sim refletir sobre as possíveis contribuições das análises para as discussões relativas a estes significados.

Levando em conta a compreensão da investigação qualitativa como a busca da construção de conhecimento que verdadeiramente se comunique com as vozes que o integram, nesta pesquisa a escola foi construída a partir de experiências discursivamente formuladas. Sendo assim, quais são os significados da escola? Compreendo que esta é uma pergunta que não possui apenas uma resposta e sim várias. Como resultado de interpretações subjetivas, as significações são tão plurais quanto à diversidade dos sujeitos que compõem a escola.

A partir da interlocução de saberes de diferentes campos como a sociologia crítica (HONNETH, 2008; 2003); a sociologia da educação (BOURDEIU, 1988; NOGUEIRA, 2006); a educação (FREIRE, 2018; HOOKS, 2017); a antropologia urbana (VELHO, 1994); a antropologia das emoções (REZENDE, 2002; REZENDE; COELHO, 2010), além da linguística aplicada crítica (MOITA LOPES, 2006) e dos conhecimentos sobre juventude (FERNANDES, 2015; PAIS, 2006); entre outros, foi possível construir diversas interpretações das falas dos entrevistados, assim contribuindo para a construção de conhecimento em relação às significações feitas a respeito da escola.

Desta forma, seria a escola espaço de reprodução de desigualdades? Como visto nos discursos dos entrevistados, a escola assume o caráter reprodutor de discursos que contribuem para as desigualdades de acesso a direitos por meio de agentes que atuam por vezes de maneira preconceituosa e negligente em relação às demandas dos estudantes. Por outro lado, seria essa mesma escola também espaço de libertação e de mudança social? É possível tal interpretação a partir de narrativas que trazem experiências em que os entrevistados tiveram espaço para exercer autonomia, elaborarem e refletirem sobre si mesmos e seus projetos, “montarem” e “descobrirem” a si mesmos, assim dando espaço para a socialização e a construção de si, questões fundamentais para o jovem em desenvolvimento

Entre os dados gerados para esta pesquisa foi comum o discurso da família com papéis fundamentais nas trajetórias escolares narradas, principalmente as mães. Além das diferenças entre a forma que a figura materna e paterna, quando presente, se relacionam com as vidas escolares dos participantes, as falas demonstraram que enquanto alguns pais buscavam

conhecer as diferentes questões que envolviam a vida dos filhos, outros se limitavam a acompanhar e demandar resultados “positivos” através das notas bimestrais. Foi possível perceber também que a compreensão da escolarização como mecanismo de ascensão social foi uma questão presente nas experiências narradas pelos participantes. Tal expectativa refletiu tanto na forma que os jovens lidavam com “as pressões” do Ensino Médio, quanto na maneira que as famílias se relacionavam com a escolarização dos filhos, o que em alguns casos gerou questões relacionadas à ansiedade nas vivências escolares dos entrevistados.

Além da relação da família com a vida escolar, foram narrados pelos entrevistados episódios em que a escola “ultrapassa seus muros”, se envolvendo com questões pessoais e familiares dos participantes. Algumas destas interferências auxiliaram os jovens a lidar com questões de sexualidade e gênero enquanto outras desrespeitaram ou “violaram” as individualidades dos sujeitos. É fundamental para compreender o papel da escola na vida dos estudantes perceber que em narrativas diferentes o mesmo agente assumiu papéis diversos, sendo compreendido por uns como um “mediador” e por outros como alguém que negligencia e desrespeita, como foi o caso de Paula. Outro agente que assume papéis diferentes foi o diretor da escola que em grande parte do discurso foi construído como agente preconceituoso, mas que na experiência de Yago teve seu papel transformado pelas atitudes do jovem.

Assim como os agentes, a escola também é elaborada através de nuances por vezes opostas. Essa oposição aparece em diferentes momentos dos discursos dos entrevistados e em relação às diferentes questões. Enquanto alguns compreendem a escola como um lugar em que puderam se “moldar”, “transformar” e “construir”, outros chamam atenção para o caráter reprodutor dos agentes por meio da imposição de comportamentos, discursos preconceituosos e inadequados, além da compreensão de que a escola ao mesmo tempo que abre “leques”, ou seja, possibilidades de ser e estar no mundo, também coloca os estudantes em “caixinhas” por meio da defesa e imposição de “padrões”.

Dada a diversidade dos sujeitos, a forma com que estes lidam com as questões presentes na vida escolar também foram diferentes. Os discursos analisados muitas vezes elaboraram um “balanço” entre os elementos “positivos” e “negativos” das experiências narradas, além de trazerem as consequências dos episódios descritos em suas relações com a escola. Em alguns casos, a negligência e a falta de liberdade levaram alguns entrevistados a se sentirem desestimulados, o que afetou seus rendimentos escolares de maneira geral. Por outro lado, outros narram as questões críticas como situações que os afetaram momentaneamente, enquanto outros viram nestas oportunidades de se reafirmar e galgar seu espaço na escola, o que não evitou situações de conflito.

O conflito foi então elemento comum nas narrativas. Estes se deram em diferentes relações e em diferentes situações, evidenciando o ambiente escolar como espaço de disputas de poder. Além dos conflitos com a direção e com as famílias, foram narradas também situações que envolveram outros estudantes e professores. Uma vez que a escola é ambiente fundamental para a socialização e formação de identidades, somado ao caráter transitório e por vezes desafiador da juventude, é parte da construção das narrativas analisadas as tensões que atravessam as relações entre sujeito que além de estarem em diferentes momentos de suas vidas, são parte de gerações distintas com vivências e expectativas diversas.

Além disso, por mais diversas e plurais que tenham sido as interpretações da escola, foi comum nos discursos a relevância das relações nas vivências escolares dos entrevistados. Episódios permeados por nuances de “cobranças”, “pressão”, “imposição” e “negligência” fizeram parte dos discursos analisados, contudo, os jovens não narram terem vivenciado essas questões de forma isolada. Diferentes foram os agentes elaborados como sujeitos que auxiliavam os entrevistados a lidar com as nuances negativas do Ensino Médio. De maneira geral, amigos, professores, e direção tiveram seus papéis evidenciados nos dados analisados.

Desta forma, a escola foi também elaborada como um local de “refúgio”, em que os entrevistados puderam exercer suas individualidades, experiências que no caso de alguns foram fundamentais para a decisão a respeito de suas carreiras. Outros entrevistados tiveram na escola o reconhecimento de suas individualidades e subjetividades por meio de aulas em que tiveram suas vozes consideradas e em conversas com professores e atividades pedagógicas em que puderam se colocar de forma livre e autêntica.

O caráter plural das significações da escola também está nas emoções presentes nas narrativas dos entrevistados. Sentimentos como timidez, ansiedade, raiva, solidão, vergonha, felicidade por ter vivido tudo o que esperava, felicidade pelo alívio de ter finalizado o Ensino Médio e amizade permearam as falas analisadas nesta dissertação. Elementos interessantes da relação dos participantes com as disciplinas e os professores revelaram que relação dos estudantes com estes é substancialmente relevante para que o aluno se relacione de forma positiva ou negativa com as matérias, fazendo destas “favoritas” ou não.

Além disso, os professores foram construídos pelos entrevistados como mediadores dos processos de aprendizagem de conteúdos e dos processos de construção de si. Os caracteres “acolhedor”, “amigável”, “confiável” e “aberto” são elementos fundamentais na definição do “professor-amigo”, o mesmo que atrai o interesse dos alunos para as disciplinas que lecionam. A importância do papel do professor é narrada em diferentes momentos pelos entrevistados e revelam a importância de uma relação menos verticalizada entre docentes e discentes.

Voltando para meu objetivo geral com esta investigação, acredito que através das reflexões acerca das falas dos entrevistados foi possível a elaboração de conhecimento em relação aos participantes, noções que podem contribuir para a compreensão de alunos em contextos semelhantes de maneira geral. Em relação aos objetivos específicos apresentados na introdução, foi possível compreender um pouco mais a respeito do papel central das emoções e das relações nas experiências escolares dos entrevistados, além da importância de que haja um olhar atento para questões relacionadas à raça, gênero e sexualidade no espaço escolar. Saliento que as experiências aqui analisadas são um recorte da realidade da escola que foi o ponto de encontro dos entrevistados comigo, havendo a possibilidades de diversas outras interpretações da realidade desta instituição de ensino.

Finalizo então esta dissertação com fala semelhante a que a abriu. Pensar na escola é pensar em toda a pluralidade que a compõe, o que reforça a importância das vozes individuais na construção de uma significação da escola. Desta forma, não é possível fechar uma pesquisa que intende compreender questão tão plural e dinâmica e sim compreendê-la como um estudo que pretende enriquecer as discussões sobre educação escolar, o papel que nós educadores temos nas vivências dos estudantes e como é possível através da horizontalização das relações, o reconhecimento das individualidades, o acolhimento e o enaltecimento das vozes, além da fomentação de espaços escolares mais justos e inclusivos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, S. *Racismo Estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro; Polém, 2019.
- BARROS, P. *Os conflitos geracionais e os desafios contemporâneos na formação docente no Brasil*. VI Simpósio de Pesquisa em Pós-Graduação em Educação, 2015.
- BECKER, H. Sobre Metodologia. In: *Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais*, São Paulo: Hucitec, 1999. p. 17-46.
- BELTRÃO, T. Reforma tornou ensino profissional obrigatório em 1971. *Senado Notícias*, 2017. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/03/03/reforma-do-ensino-medio-fracassou-na-ditadura>>. Acesso em: 10 dez 2022.
- BOHN, H. I. Ensino e aprendizagem de línguas: os atores da sala de aula e a necessidade de rupturas. In: MOITA LOPES, L.P. (Org) *Linguística Aplicada na Modernidade Recente*. São Paulo: Editora Parábola, 2013, p. 79-98
- BOURDIEU, P. *A dominação masculina*. 18 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.
- BOURDIEU, P. A “juventude” é só uma palavra. In: *Questões de Sociologia*. Fim de Século – Edições, Sociedade Unipessoal, Lda., Lisboa, 2003, p.151 – 162.
- BOURDIEU, P. *Escritos de Educação*. Org: Maria Alice Nogueira, Afrânio Catani. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. *A Sociologia de Pierre Bourdieu*. São Paulo: Ática, 1983. p. 46-81.
- DENZIN, N. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). *O planejamento da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: ARTMED, 2006
- FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como lugar de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 45-65.
- FERNANDES, R. “Cabeça vazia é oficina do Diabo”- Uma análise sobre o lugar da juventude no processo de "pacificação" do Complexo do Andaraí/Grajaú. Tese de doutorado – UERJ. Rio de Janeiro, 2015. 226p.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- GEERTZ, C. *Obras e Vidas: O antropólogo como autor*. Editora UFRJ, 2002.

- GIDDENS, A. *Modernidade e Identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2002.
- GOFFMAN, E. *Representação do eu na vida cotidiana*. 10 ed. Editora Vozes, 2002
- GONÇALVES, C. *A presença das mães na escolarização dos filhos com sucesso escolar em universidades públicas*. Dissertação de mestrado – UFSJ. São João del-Rei, 2015. 226p.
- GUIMARÃES, N.; VIEIRA, P. As “ajudas”: o cuidado que não diz seu nome. *Estudos Avançados* 34 (98), 2020. p. 7 – 24.
- HONNEHT, A. *Reificação: um estudo da teoria do reconhecimento*, São Paulo: Editora Unesp, 2018.
- HONNETH, A. *Luta por reconhecimento: A gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo: Editora 34, 2003.
- HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. 2ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.
- LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares: As razões do improvável*. São Paulo: Ática, 2008.
- LEBRA, T. *Shame and Guilt: A Psychocultural View of the Japanese Self*. *Ethos*, Vol. 11, No. 3, Self and Emotion. 1983. p. 192-209. Disponível em < <http://www.jstor.org/stable/639973>>. Acesso em: dez. 2022.
- LÜDKE, M & ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. p. 25-44.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Metodologia do trabalho científico*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- MATTOS, A. R. Conflitos geracionais na escola: a produção das diferenças etárias em contextos hierarquizados. *Psicologia Política*. vol. 17. nº 40, set. – dez. 2017. p. 542-551.
- MELO, R. Reificação e Reconhecimento: Um estudo a partir da teoria crítica da sociedade de Axel Honneth. *Ethic@*, Florianópolis, v. 9, n. 2, Dez. 2010. p. 231 – 245.
- MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- NOGUEIRA, M. A. *Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação*. *Educação e Realidade* v. 30, n. 2, jul./dez. 2006. p.155-170.

- NOGUEIRA, M. A. A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/ interrogações sociológicas. *Análise Social*, Lisboa, v. 40, n. 176, 2005 p. 563-578.
- NOGUEIRA, M. A; NOGUEIRA, C. *Bourdieu & A Educação*. Belo Horizonte. Autêntica, 2004
- NOGUEIRA, M. A; NOGUEIRA, C. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu. *Educação e Sociedade*, Campinas, ano XXIII, n. 78, 2002.
- NOGUEIRA, M. A. A construção da excelência escolar: um estudo de trajetórias feito com estudantes universitários provenientes das camadas médias intelectualizadas. In: NOGUEIRA, Maria Alice; Romanelli, Geraldo; Zago, Nadir (Org.). *Família e Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- NOGUEIRA, M.A. A escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias. *Revista Brasileira de Educação* n.7, 1998. p. 42-56.
- NOGUEIRA, M. A. Trajetórias Escolares, estratégias culturais e classes sociais – notas em vista da construção do objeto de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 3, 1991. p. 89-112.
- NOVAES, R. Juventude, juventudes. Notas sobre a invenção social de um singular sujeito de direitos. *Revista de Ciências Sociais*, Montevideu, no XXII, n. 25, 2009. p.10-20.
- PAIS, J. Buscas de si: expressividades e identidades juvenis. In: ALMEIDA, M. I.; EUGÊNIO, F. (Orgs.). *Culturas Jovens*. Rio de Janeiro: Zahar, 2006, p. 7-21.
- PICCOLO, F. Desigualdades sociais, práticas educativas e juventude numa favela carioca. In: VELHO, G.; DUARTE, L. F. (Orgs.). *Juventude Contemporânea*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2010, p.110-128.
- PORTES, E. A. O trabalho escolar das famílias populares. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N (Org.). *Família e escola: novas perspectivas de análise*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 61-80
- PORTES, E. A. Trajetórias e estratégias escolares do universitário das camadas populares. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1993.
- REZENDE, C. Em torno da ansiedade: subjetividade, mudança e gravidez. *Interseções* [Rio de Janeiro] v. 14 n. 2, dez 2012. p. 438-454.

REZENDE, C.B.; COELHO, M.C. *Antropologia das Emoções*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

REZENDE, C. *Os significados da amizade: duas visões de pessoa e sociedade*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.

REZENDE, C. Entre mundos: sobre amizade, igualdade e diferença. In: *Mediação, cultura e política*. (Org) VELHO, G; KUSCHNIR, K. – Rio de Janeiro: Aeroplano, 2001.

REZENDE, C. *Diversidade e identidade: discutindo jovens de camadas médias urbanas*. In: VELHO, G. (Org.). Individualismo e Juventude. *Comunicação*, Rio de Janeiro, n.18, 1990. p. 5-25.

RUI, T. Nojo, humilhação e vergonha no cotidiano de usuários de crack em situação de rua. *Anuário Antropológico*, v.46 n.3, 2021. p.85-107. Disponível em <<https://doi.org/10.4000/aa.8925>>. Acesso em: jan. 2023.

SPINELLI, Letícia. Amor, direito e estima social: intersubjetividade e emancipação em Axel Honneth. *Latitude*, Vol. 10, nº 1, 2016, p. 84-111.

SANTANA, F. *A reflexive eye towards discursive identity constructions within a student's pedagogical context*. Monografia. PUC - RIO. Rio de Janeiro. 2020.

SANTOS, J. W. A filosofia na Pedagogia do Oprimido. *Educação e Filosofia*, [S. l.], v. 35, n. 74, 2021. DOI: 10.14393/REVEDFIL.v35n74a2021-63371. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/63371>. Acesso em: 15 abr. 2022.

VALLADARES, L. Os dez mandamentos da observação participante. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, V. 22, Nº. 63. 2007. p.153-155.

VELHO, G. O observador participante. In WHYTE, W. F. *Sociedade de esquina: a estrutura social de uma área urbana pobre e degradada*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

VELHO, G. *Projeto e Metamorfose: Antropologia das sociedades complexas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

VELHO, G. *Individualismo e Cultura: notas para uma Antropologia da sociedade contemporânea*. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

VIANNA, H. (Org) *Galeras cariocas: territórios de conflitos e encontros culturais*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1997

VIANA, M. *Longevidade escolar em famílias de camadas populares: Algumas condições de possibilidade*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998

WALKER, H; KAVEDZIJA, I. Values of happiness. *Hau: Journal of Ethnographic Theory*, 5 (3), 2015. p 1-23.

WHYTE, W. F. *Sociedade de esquina: a estrutura social de uma área urbana pobre e degradada*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2005.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

ZAGO, N. Processos de escolarização dos meios populares - As contradições da obrigatoriedade escolar. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N (Org.). *Família e escola: novas perspectivas de análise*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 17-43.

APÊNDICE A - Roteiro de entrevista

Informações pessoais:

1.1 Nome:

1.2 Idade:

1.3 Raça:

1.4 Nível de escolaridade:

1.5 Profissão:

1.6. Suas principais atividades, acadêmicas ou profissionais:

2. Família

2.1. Qual era a relação da sua família com sua vida escolar?

2.2. Qual é sua composição familiar? Com quem você mora? Quem foram os agentes mais presentes na sua vida escolar?

2.3 Era comum você levar questões da escola para suas conversas com seus pais?

2.4. Como seu pai reagia às situações? E sua mãe?

3. Escola

3.1. Quais são as lembranças mais fortes da sua época no CE?

3.2 Como você se sente quando pensa nas suas vivências do ensino médio?

3.3 O que a escola representou na sua vida? Ela foi importante? Em qual sentido?

3.4. Na escola, você sentiu algum tipo de pressão para se adequar a padrões de comportamento ou apresentação? Quais eram esses padrões esperados?

3.5 Questões relacionadas à sexualidade fizeram parte da sua vivência escolar?

3.6 Questões relacionadas à raça fizeram parte da sua vivência escolar?

3.7. Você sofreu algum tipo de preconceito na escola? Partindo de quem? Como reagiu e o que sentiu? Você saberia dizer o quanto a situação te afetou?

3.8. Havia espaço na escola para discussões de gênero e sexualidade? Esse espaço era satisfatório?

4. Professores

4.1. Você tinha matérias favoritas? Por que você gostava mais dessas matérias que outras?

4.2. Quais matérias você não gostava? Por que você gostava menos dessas do que outras?

4.3. Você tinha professores favoritos? Havia algum que você não gostava?

4.4 Como você classifica sua relação com os professores do ensino médio?

4.5. Você os via como amigos? Acha importante que os professores sejam amigos dos alunos?

4.6. Quais eram as características positivas e negativas dos professores?

4.7. Qual foi o papel dos professores na sua vivência do ensino médio?

5. Reflexões pós escola: escolhas e reflexões

5.1 A definição do que fazer após se formar foi permeada pela sua vivência escolar? Algum professor ou experiência foi importante para suas escolhas?

5.2. Seus pais te apoiaram nessas escolhas?

5.3. Na escola, você sentia que tinha pessoas que de alguma forma te protegiam ou te ajudavam com questões pessoais? Como?

5.4. Você entende a escola como uma unidade, uniforme? O que te faz entender a escola dessa forma?

APÊNDICE B – Quadro de apresentação dos entrevistados

Nome	Raça	Idade	Ocupação	Local e data da entrevista	Ocupação e escolarização dos pais
Camille	Branca	19	Violinista	CE, em abril de 2022	Mãe – Dona de casa; Ensino Fundamental Incompleto. Pai – Inspetor escolar; Ensino Fundamental Completo.
Cristiano	Branco	20	Estudante de Letras Português/Literaturas	UERJ, junho 2022	Mãe – Manicure; Ensino Fundamental Incompleto. Pai – Zelador; Ensino Fundamental Incompleto.
Helena	Negra	20	Estudante de Arqueologia	UERJ, julho 2022	Mãe – Costureira; Ensino Médio Incompleto.
Maria	Branca	21	Estudante de Letras Inglês	UERJ, julho 2022	Mãe – Dona de casa; Ensino Médio Completo. Pai – Garçom; Ensino Médio Completo.
Yago	Negro	22	Estudante de Letras Português/ Literaturas/ Espanhol	Online, agosto de 2022	Mãe – Auxiliar de serviços gerais; Ensino Médio Incompleto. Padrasto – Autônomo; Ensino Fundamental Completo.
Maya	Parda	20	Estudante de contabilidade	Online, agosto de 2022	Mãe – Cuidadora de crianças; Ensino Médio Completo.

					Pai – Vendedor e Entregador; Ensino Fundamental Completo.
Vitória	Parda	21	Estudante de Pedagogia	Online, setembro de 2022	Mãe – Dona de <i>food truck</i> ; Ensino Médio Completo. Pai - Ensino Médio Completo.
Luana	Negra	21	Estudante de Ciências Sociais	Online, outubro de 2022	Mãe – Manicure; Ensino Médio Completo. Pai – Motorista; Ensino Médio Completo.