

**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP**

Humberto Paulo

As significações dos jovens sobre a escola e seu projeto de futuro

Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores

**São Paulo
2021**

Humberto Paulo

As significações dos jovens sobre a escola e seu projeto de futuro

Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores

Trabalho final apresentado à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de mestre profissional em Educação: Formação de Formadores, sob a orientação da Profa. Dra. Wanda Maria Junqueira de Aguiar.

**São Paulo
2021**

BANCA EXAMINADORA

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus filhos que me dão forças para realizar meus sonhos.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente eu agradeço a minha orientadora, professora Dra. Wanda Maria Junqueira de Aguiar. Sem ela, definitivamente eu não teria chegado até este momento. Obrigado pela parceria, por ter me acolhido e acreditado que eu seria capaz de chegar até o fim desta etapa.

Agradeço à professora Laurizete Ferragut Passos e ao professor Silvio Duarte Bock pelas valiosas e significativas contribuições por ocasião da banca de qualificação e de defesa.

Obrigado a todos os professores do FORMEP pela ajuda, apoio e, principalmente pela competência e dedicação no trabalho.

Agradeço, de modo especial as colegas Helga Porto Miranda e Ana Lúcia Madsen Gomboeff por terem contribuído para a escrita de meu texto.

Agradeço a todos os colegas que estiveram comigo nesta caminhada e que enriqueceram meu trabalho com suas experiências e companheirismo.

Agradeço ao Humberto, Assistente de Coordenação do FORMEP pela amizade, ajuda e apoio.

Mas para chegar até aqui eu contei com uma ajuda mais que valiosa. Sou grato a minha companheira Rosimeire Rodrigues da Silva a quem eu amo muito. Agradeço a ela por ter me apoiado e segurado nas horas mais difíceis, além de todos os esforços que fez para que eu pudesse continuar estudando.

Como chegar até aqui sem contar com a valiosa ajuda da minha família. Obrigado meu pai Lino por todo amor e apoio. Agradeço a minha irmã Denise pelas várias vezes que cozinhava e cuidava dos meus filhos para que eu pudesse estudar. Agradeço igualmente ao meu irmão Luiz e minha madrinha Elaine que contribuíram com o cuidado dos meus filhos enquanto eu estudava.

Agradeço a minha saudosa mãe (em memória) que formou com meu pai a linda família que eu tenho hoje.

Agradeço aos meus filhos que transformaram minha vida para melhor e que se tornaram motivação fundamental para a conclusão deste trabalho.

Por fim, agradeço aos meus alunos participantes desta pesquisa que compartilharam comigo suas experiências contribuindo para que eu me torne um professor melhor.

RESUMO

Paulo, Humberto. **As significações dos jovens sobre a escola e seu projeto de futuro**. 2021. 144 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

Esta investigação adotou como objetivo geral apreender as significações de jovens inseridos em uma escola pública estadual da cidade de São Paulo sobre a escola e seu projeto de futuro. O contexto que constituiu essa pesquisa foi uma escola pública estadual, situada na Zona Leste da cidade de São Paulo, região de alta vulnerabilidade social e os sujeitos implicados foram dez estudantes do ensino médio com idade entre quinze e dezessete anos de idade de ambos os sexos. O estudo se embasa no referencial da Psicologia Sócio-histórica de Lev Vigotski e colaboradores. A metodologia está pautada na abordagem qualitativa e para o alcance do objetivo proposto utilizamos três reuniões coletivas reflexivas (on-line) e uma entrevista reflexiva (on-line) com cada participante composta por questões norteadoras. A análise e interpretação das informações ocorreram de acordo com a proposta dos Núcleos de Significação de Aguiar e Ozella (2006, 2013) e Aguiar, Soares e Machado (2015). A implementação do novo E.M. apresenta o Projeto de Vida como componente curricular obrigatório, sendo este o foco de nossa pesquisa que tem a intenção de apresentar uma visão crítica tanto na noção de projeto de vida como do fenômeno Adolescência, compreendendo-os a partir de suas multideterminações. As análises realizadas revelam a naturalização da adolescência como expressão das contradições sociais e a importância de entender o processo adolescente dentro de contextos específicos e históricos destacou-se, na análise dos núcleos, que a construção do projeto de futuro dos jovens se constitui como um processo de sofrimento, e também a presença de contradições nas concepções sobre a escola pública: a escola que se sonha e a escola que se tem. Espera-se que o estudo contribua para a reflexão sobre os processos formativos docentes, em nível inicial ou continuado, a respeito do projeto de vida dos jovens e as possibilidades de se realizar esse trabalho no cotidiano da escola, visto que esses sujeitos são os agentes que, de fato, colocam as políticas educacionais em ação no chão da escola

Palavras -Chave: Adolescência; Projeto de vida; Ensino médio.

Paulo, Humberto. **The meanings of young people about school and their project for the future.** 2021. 144 f. Final Dissertation (Professional Master's in Education: Education Training for Trainers) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

ABSTRACT

This study adopted as a general objective to understand the meanings of young people inserted in a state public school in the city of São Paulo about the school and its project for the future. The context that constituted this research was a state public school, located in the East Zone of São Paulo city, a region of high social vulnerability and the subjects involved were ten high school students between fifteen and seventeen years old of both sexes.

The study is based on the framework of Socio-Historical Psychology by Lev Vigotski and contributors. The methodology is based on a qualitative approach and to reach the proposed objective, we used three reflective collective meetings (online) and a reflective interview (online) with each participant and composed of guiding questions. The analysis and interpretation of the information took place in accordance with the proposal of the Meaning Nucleus of Aguiar and Ozella (2006, 2013) and Aguiar, Soares and Machado (2015). The implementation of the new High School model presents the Life Project as a mandatory curricular component, which is the focus of our research, which intends to present a critical view both in the notion of life project and in the phenomenon of Adolescence, understanding them from their perspectives multidetermination. The analysis carried out reveal the naturalization of adolescence as an expression of social contradictions and the importance of understanding the adolescent process within specific and historical contexts of suffering, and also the presence of contradictions in the conceptions about the public school: the school you dream of and the school you have. It is expected that the study will contribute to the reflection on teacher training processes, at an initial or continuing level, regarding the life project of young people and the possibilities of carrying out this work in the daily life of the school, since these subjects are the agents that, in fact, put educational policies into action at school.

Palavras -Chave: Adolescence; Life project; High school.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1. TRAJETÓRIA PROFISSIONAL.....	10
2. COMO SURGE O INTERESSE PELO PROBLEMA DE PESQUISA.....	13
3. UMA BREVE REVISÃO DA LITERATURA.....	19
CAPÍTULO 1 - PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	29
1.1 A constituição do fenômeno psicológico do homem moderno e a necessidade de um novo método	29
1.2 Pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético	31
1.3 Categorias metodológicas do Materialismo Histórico-Dialético.....	34
1.4 Os pressupostos e as categorias da Psicologia Sócio-Histórica.....	41
CAPÍTULO 2 - ADOLESCÊNCIA COMO CONSTRUÇÃO HISTÓRICA	49
3.2 Sujeitos da pesquisa.....	59
3.3 Procedimentos de produção de informação.....	60
Quadro 1 – Indicadores das reuniões coletivas e seus respectivos pré-indicadores:	62
Quadro 2 – Indicadores da entrevista reflexiva individual e seus respectivos pré-indicadores:.....	69
3.4 Núcleo de significação 1 - Significações constitutivas das concepções sobre a adolescência: expressão das contradições sociais.....	82
3.5 Núcleo de significação 2 - A construção do projeto de futuro - processo de sofrimento: análise das significações de jovens de uma escola pública.....	92
3.6 Núcleo de significação 3 - Contradições presentes nas concepções sobre a escola pública: a escola que se sonha e a escola que se tem.	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	125
Quadro 3 - Pré-indicadores do Núcleo 1	128

Quadro 4 - Pré-indicadores do Núcleo 2	131
Quadro 5 - Pré-indicadores do Núcleo 3	135

INTRODUÇÃO

1. TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

Esta pesquisa nasce de minha trajetória pessoal e profissional, a qual fui construindo ao longo da minha história de vida e formação, envolvido na educação e comprometido com a formação humana dos jovens.

Minha trajetória profissional como docente iniciou-se em 2007, e desde então atuei como professor de filosofia, história, sociologia e ética no Ensino Médio e no Ensino Fundamental II, na rede de educação estadual de São Paulo e na rede privada de ensino. Atualmente atuo como professor de filosofia em uma escola na zona leste, periferia da cidade, no mesmo bairro onde nasci, me criei, estudei e permaneço até os dias de hoje.

No início da carreira não recebi nenhum tipo de formação ou até mesmo informação acerca das políticas educacionais vigentes na época. O único contato que tive com esses documentos foi na graduação de filosofia, no início dos anos 2000, de maneira rápida e superficial.

Lembro-me como se fosse hoje o primeiro dia que cheguei à escola para lecionar. Adentrei à sala dos professores e não recebi acolhimento, nem tão pouco fui apresentado. A coordenadora apenas me informou as turmas que iriam estar comigo naquela noite.

Sim, pela primeira vez eu estava dentro de uma sala de aula e naquele momento me dei conta de que acabara de me tornar professor, diante de estudantes do ensino médio regular noturno. Certamente me encontrava nervoso, perdido e sem saber o que fazer. E assim me senti por muito tempo e, por vezes, ainda me sinto.

Assim, fui dando aulas do meu jeito, impregnado de senso comum, pois o que levava para a sala de aula, fui aprendendo “nos corredores da escola” em conversas com alunos e colegas professores.

Não demorei muito a ficar angustiado. Percebi meu despreparo e os abismos que constatei entre a formação que recebi na faculdade e minha atuação como professor; abismo entre os conteúdos que pretendia “ensinar” e a realidade dos alunos; abismo entre as pretensões da escola e dos jovens; abismo entre trabalho e satisfação pessoal.

Acredito que por querer diminuir a angústia, o despreparo e os abismos, fui em busca de formação.

Apesar das adversidades vividas ao longo de minha trajetória profissional, sobretudo minha condição financeira, nunca abri mão de estudar.

Ao mesmo tempo em que trabalhava na rede privada de ensino e na rede estadual de ensino, em 2015, conclui o curso de pós-graduação *latu-sensu* em ensino de filosofia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Três anos depois conclui o curso de pedagogia e atualmente curso mestrado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), o que representou um avanço para mim, pois hoje me sinto menos angustiado, mais preparado e constado, por meio das devolutivas dos alunos, que o abismo entre os conteúdos e suas realidades diminuiu.

Trabalho constantemente com adolescentes, e com as angústias, medos e incertezas vivenciadas por eles em relação aos seus projetos de futuro. Essa experiência me possibilita afirmar que são os jovens, e a maneira como eles pensam a elaboração de seus projetos de vida, que de fato me interessam e dão sentido à minha profissionalidade.

Ao longo de minha carreira, busco por uma formação humana contextualizada e que leve em conta a subjetividade dos jovens, pois penso que ao conhecer a gênese dos sujeitos históricos, por meio de suas mediações, seja possível apreender com mais propriedade suas experiências, no caso, mais especificamente aquelas vividas no ambiente escolar. Acredito que este tipo de conhecimento pode vir a ser revelador de múltiplas mediações constitutivas da realidade de alunos, professores, suas práticas e formação, das políticas públicas vigentes, etc.

Minha experiência de vida profissional e acadêmica, e o convívio com os alunos, em sua realidade, afetam minha prática pedagógica e me possibilitam observar no cotidiano escolar os problemas enfrentados pelos jovens, no seu bairro, na sua cidade, em seu contexto social, educacional e em comunidade.

Além disso, ter nascido, sido criado, e continuar morando no bairro onde a escola em que leciono está inserida, permite-me constatar, com frequência, não só aspectos de dentro da sala de aula, mas como alunos abandonam a escola, e passam a vagar pelas ruas, sujeitos a todas as mazelas sociais que nos cercam, sem perspectivas de estudo, trabalho e futuro.

Pelo que foi exposto, acredito que esta pesquisa possa se juntar a outros estudos e auxiliar na compreensão mais apurada acerca da adolescência. Diferentemente da concepção naturalizada que entende o fenômeno (adolescência) como uma fase natural do ser humano, presente em pesquisas, assim como veiculada tanto pelos meios de comunicação quanto por determinadas publicações voltadas a pais e professores, cujo objetivo é “ensinar” como lidar com essa etapa passageira da vida, o presente estudo apresenta outra abordagem.

Acredito que a concepção naturalizante acarreta a falta de um olhar mais atento para a adolescência, criando a possibilidade de levar o jovem a se comportar de determinadas maneiras a fim de se adaptar às expectativas ideológicas do “mundo adulto.”

Nesse sentido, faz-se necessário abandonar a visão naturalizante que vem permeando a adolescência de maneira estereotipada e preconceituosa, que a compreende como um período de transição patológica para a vida adulta, que não corresponde à realidade concreta. As concepções naturalizantes, por não oferecerem explicações baseadas nas condições históricas vividas pelos jovens, acabam apresentando explicações genéricas, descoladas de sua realidade, deixando o jovem a mercê de sua própria sorte na construção, ou não, de seu projeto de futuro.

2. COMO SURGE O INTERESSE PELO PROBLEMA DE PESQUISA

A partir da investigação bibliográfica que realizamos, constatamos que há um baixo número de pesquisas sobre as populações jovens, em especial, estudantes de baixa renda do ensino médio público. Além disso, a preocupação com o descaso causado pela escassez de políticas públicas para esse público é que provocou e continua impulsionando a realização desta pesquisa.

Dessa forma a presente pesquisa visa investigar as significações dos jovens acerca da escola e de seu futuro.

Partimos do pressuposto que o psiquismo humano é constituído socialmente. De acordo com Bock (2015, p. 30), “o mundo psicológico é um mundo em relação dialética com o mundo social.” Em outras palavras, a subjetividade é formada pela objetividade em que vive o homem, portanto, para compreender o mundo interno do sujeito, exige-se a compreensão do mundo externo. O homem atua no mundo, transforma-o e o modifica ao mesmo tempo em que é constituído por ele. Para o autor,

as capacidades humanas devem ser vistas como algo que surge após uma série de transformações qualitativas. Cada transformação cria condições para novas transformações, em um processo histórico, e não natural. O fenômeno psicológico deve ser entendido como construção no nível individual no mundo simbólico que é social. O fenômeno deve ser visto como subjetividade, concebida como algo que se constitui na relação com o mundo material e social, mundo este que só existe pela atividade humana. (BOCK, 2015, p. 30).

Nesse sentido, a perspectiva Sócio-histórica, pautada nos pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético (MARX; ENGELS, 1845-46), possibilita superar a dicotomia entre objetividade e subjetividade, pois entende que o social e o individual, apesar de serem elementos distintos se constituem simultaneamente numa relação dialética, ou seja, o que é social se individualiza no sujeito.

Inicialmente o problema que mais me chamou a atenção foi a evasão escolar. Em sua dissertação, Angela Helena Rodrigues Leite (2014), fez um levantamento sobre evasão escolar e constatou que, segundo os dados de 2012 do site da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, 91,6% dos alunos foram aprovados no Ensino médio; 2,2% reprovados; e 6,1% abandonaram a escola.

Dados divulgados em 2019 pelo IBGE apontam que a renda é um dos fatores que determinam os percentuais de abandono e atraso escolar dos jovens entre 15 e 17 anos. Em 2018, 11,8% dos jovens brasileiros mais pobres abandonaram os estudos sem concluir o ensino médio. Esse percentual é oito vezes maior que o dos jovens mais ricos (1,4%).

Por isso, realizamos um levantamento sobre evasão escolar no ano de 2019, na unidade escolar onde este estudo foi realizado, e constatamos que dos 452 alunos matriculados no ensino médio, 62 alunos abandonaram os estudos nesse ano, o que corresponde a 14% do alunado.

Diante de tal cenário, decidi investigar junto aos estudantes, quais os motivos que teriam levado seus colegas a abandonarem os estudos. Para tanto, elaborei um questionário, com cinco questões e uma atividade de redação que foi denominada de “Minha Trajetória”, na qual eles tiveram a oportunidade de se expressarem a respeito do que pensam da escola e de seu futuro.

Posteriormente, organizei uma roda de conversa para a socialização das respostas dos alunos. A devolutiva de uma boa parte desses alunos foi a de que eles não se sentem acreditados e incentivados nem pela escola e nem por suas famílias. Como pode ser observado pelos relatos de dois alunos descritos abaixo:

eu me sinto pressionada, não incentivada, acreditada ou respeitada, a escola e família coloca uma regra pra gente que ao invés de ajudar nos atrapalha, cada aluno tem seu tempo de aprender, na verdade todos nós temos nossos tempos, não nos encaixamos com certas matérias e ficar batendo cabeça com isso é desgastante, deveriam tentar compreender um pouco não acabar com o psicológico de um jovem de 14 a 17 anos por conta de coisa que provavelmente nós nem usaremos futuramente ou em nossas profissões . Então com muito pesar que eu acho que não, eu não sou respeitada nem acreditada muito menos incentivada pela escola ou familiares (ALUNO A, 2019).

respeitada às vezes, incentivada nem sempre e acreditada não, pois dizem que sou burra, que não vou conseguir nada na vida, mas acredito em mim mesma, e sei que o que dizem não define quem sou e muito menos quem serei (ALUNO B, 2019).

A partir dessa atividade realizada na escola, a evasão escolar em si mesma, deixou de ser a principal preocupação. Tal fato me fez compreender a evasão escolar apenas como um dos tantos problemas enfrentados pelos jovens, ou seja, como consequência do descrédito, da falta de incentivo, por parte das famílias e da escola, que os levam à falta de perspectiva em relação ao seu futuro.

Passei então a entender como problema central de minha atuação profissional o jovem em situação de ensino, aquele que ali está, na minha frente e, que se sente desacreditado, inclusive por mim, enquanto seu professor.

Diante do exposto, nesse contexto, passei a me questionar: se a família e a escola não acreditam nos jovens, quem acreditará? Quais são suas expectativas para o futuro? Essas indagações continuam a me instigar e constituir um olhar diferente para esses jovens, e outras questões foram surgindo.

Os problemas enfrentados pelos adolescentes como o abandono dos estudos; as condições socioeconômicas; a falta de perspectiva em relação ao futuro; distância entre escola e a casa (ou local de trabalho, quando trabalham); transporte; desinteresse dos alunos pela escola e vice-versa; o descrédito e a falta de incentivos que sentem advindos da escola, dos professores e de suas famílias, são, em grande parte, consequências da falta de políticas públicas e se realizam, no mesmo contexto, com o aumento do desemprego, da exclusão dos bens culturais e da perpetuação das desigualdades sociais.

Exercendo a docência venho percebendo que nossa sociedade passa por profundas transformações, o avanço da tecnologia vem alterando não só o modo de vida das pessoas, mas também os valores vigentes. Tedesco (2001) destaca em sua pesquisa que a sociedade e a educação, em nível mundial, vivem na atualidade um momento de crise de identidade, diante de uma modernização que conduz ao individualismo e à falta de esperança quanto ao futuro.

O autor chama a atenção para a falta de perspectiva desses jovens em relação ao futuro, como consequência do modelo econômico neoliberal que passa por profundas transformações e altera o modo de vida das pessoas. No capitalismo os valores vigentes se constituem no campo da individualidade e da imediatez, estimulando a competitividade e fragilizando cada vez mais as relações humanas.

Entretanto, Tedesco (2001) ressalta o papel da escola, ao afirmar que um dos propósitos da educação está em levar o jovem a planejar sua trajetória em direção a um futuro melhor para si e para a comunidade em que vive.

Observo no contexto de trabalho a discrepância entre as perspectivas, ou a falta delas, dos jovens em situação de maior vulnerabilidade social e a relação que mantém com o futuro, inseridos culturalmente com as pretensões da escola neoliberal.

Segundo a legislação vigente, a educação básica deve preparar os jovens tanto para o mercado de trabalho quanto para prosseguir em seus estudos, e que sejam capazes de desenvolver suas habilidades e competências, bem como o pensamento crítico. A Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), Lei nº 9.394 de dezembro de 1996, disciplina a educação escolar em seu Art. 1º

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996).

e seu Art. 22 postula a finalidade da educação,

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. (BRASIL, 1996).

Tal discrepância causa aos jovens desilusão e depressão, uma vez que a escola não proporciona a eles as ferramentas necessárias para enfrentar os problemas que surgem em suas vidas cotidianas a fim de alcançar o tal futuro promissor, levando-os, portanto, a evadirem.

A falta de perspectiva de futuro fica evidente nos relatos de alguns alunos:

na maioria do tempo (ou quase sempre), não me sinto confiante o suficiente para passar em exames como FUVEST ou ENEM, justamente pela falta de incentivo em casa e na escola. Minha mãe e meu pai não são estudados, mal tem o fundamental completo, contudo, deveriam se interessar sobre assuntos assim. Fui influenciada por professores a escolher enfermagem ao invés de medicina por ser difícil. Hoje vejo isso (ALUNO C, 2019).

nós jovens sempre estamos com a mente a todo vapor temos muitos sonhos, o principal é ter um bom futuro, mas com nossos pensamentos negativos ficamos com medos, medo de não conseguir ter uma vida estável, decepcionar alguém que amamos, perder amizades... Se a maioria dos jovens tivessem um apoio, principalmente o familiar, não entrariam em depressão, não pensariam tão pessimistas (ALUNO D, 2019).

os medos que os adolescentes mais sentem hoje em dia são de serem ignorados e não terem uma vida social ativa, para eles a aparência e popularidade são o que mais

importa. O que acaba causando a angústia, quando não conseguem o que querem entram em "depressão", que na verdade virou modinha na atualidade e se matam por motivos que acreditam ser o fim de suas vidas. O sonho de qualquer jovem é ser aceito do jeito que é e poder alcançar seus sonhos e objetivos, sem ser criticado por suas escolhas (ALUNO E, 2019).

bom, pelo meu ponto de vista os sonhos de muitos jovens, ou melhor de quase todos os jovens é: ter uma renda financeira boa, ter o carro do ano, a moto do ano, dar uma vida boa para a família, ter muitos amigos, ter várias (os) peguetes, e o maior medo deles é não conseguir ter isso tudo, acho que na cabeça deles isso definiria quem eles são, na cabeça deles isso daria uma fama boa para eles, e se isso não acontecer pode ser o começo de uma depressão, um suicídio ou até mesmo uma revolta, eles irão começar a pensar: mas porque fulano tem e eu não? Por que fulana tem esse celular e eu não? E esse é o maior medo da maioria dos jovens de minha idade, eu converso muito com alguns amigos meus que são assim, tento por na cabeça deles que a vida não se resume a isso, mas eles não escutam, acho que o maior desafio é colocar dentro da cabeça de algum jovem que o que ele está fazendo não está certo” (ALUNO F, 2019).

Em minha experiência na escola identifico que há poucos projetos ou propostas que busquem envolver os jovens na educação, ou, ao menos, que os escutem para entender suas angústias, anseios e perspectivas. Sinto falta de ações que visem trabalhar com esses jovens para além dos conteúdos, dos componentes obrigatórios. Ou seja, sinto falta de uma escola que compreenda os jovens como sujeitos históricos e, portanto, leve em conta as mediações que os constituem.

Compreender os adolescentes requer apreendermos sua gênese histórica e para isso me apoio na abordagem sócio-histórica que “concebe o homem como um ser histórico, isto é, um ser constituído em seu movimento; constituído ao longo do tempo, pelas relações sociais, pelas condições sociais e culturais engendradas pela humanidade” (BOCK; GONÇALVES; FURTADO, 2015 p. 205).

Pelo que foi exposto acima, a questão desta pesquisa é: se, e de que modo, o jovem inserido em uma escola estadual da cidade de São Paulo significa a escola e seu projeto de futuro?

Sendo assim, esta pesquisa apresenta como objetivo geral apreender as significações de jovens inseridos em uma escola pública estadual da cidade de São Paulo sobre a escola e seu projeto de futuro.

E como objetivos específicos proponho:

- Apreender as significações dos alunos sobre o modo como a organização geral das atividades escolares contribuem, ou não, com os processos de construção de projetos de futuro.
- Apreender as significações dos alunos sobre a forma como os professores colaboram ou não nos processos de construção de projetos de futuro.
- Trazer indicativos para que os docentes reflitam sobre seu papel na construção do projeto de vida dos jovens e as possibilidades de se realizar esse trabalho no cotidiano da escola
- Produzir apontamentos que contribua para a elaboração de processos formativos docentes, em nível inicial ou continuado, que ajudem aos jovens a pensarem em seu projeto de vida.

3. UMA BREVE REVISÃO DA LITERATURA

Esta dissertação tem o objetivo de apresentar como ocorreu o levantamento das pesquisas correlatas relacionadas à temática das significações do jovem sobre a escola e seu projeto de futuro, referente ao período de 2008 a 2018, bem como expor os objetivos, metodologias e resultados dos trabalhos selecionados.

Para selecionar estudos próximos ao nosso interesse de pesquisa, realizamos buscas na Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses (BDTD).

Os critérios de escolha foram textos que tratassem de jovens metropolitanos da cidade São Paulo, cuja faixa etária predominante variou de quinze a dezessete anos de idade, com ênfase em estudantes de escolas públicas. Porém, não foram descartados alunos de escolas particulares. Para a busca definiu-se as seguintes palavras-chave: jovem, futuro, projeto de futuro, ensino médio e escola pública.

Tendo em vista o processo acima explicitado, para se fazer a busca por pesquisas correlatas ao nosso tema de pesquisa, foram selecionadas sete pesquisas, sendo cinco dissertações e duas teses.

Posteriormente, realizou-se a leitura do corpo dos resumos das teses e dissertações selecionadas a fim de buscar contribuições relevantes acerca de jovens estudantes do ensino médio de escolas públicas da cidade de São Paulo. Constatou-se que os trabalhos de Cabral (2017), Bock (2008), Barbosa (2011), Leite (2014), Baciega (2012), Liebesny (2008) e Melsert (2013), eram os que mais se aproximavam da nossa investigação.

Em linhas gerais, essas pesquisas tratam de projetos de vida de jovens residentes no estado de São Paulo, estudantes do ensino médio regular, com enfoque nas escolas públicas. Das sete pesquisas correlatas encontradas, cinco delas são orientadas pelo referencial teórico-metodológico da Psicologia Sócio-Histórica para compreender como a adolescência/juventudes são constituídas historicamente e como representam seu futuro, conforme Bock (2008), Baciega (2012), Liebesny (2008), Melsert (2013) e Barbosa (2011).

De acordo com Bock (2004, p. 30) e Baciega

os homens tornam-se, nesta abordagem, criadores de suas criaturas, pois são eles que constroem o mundo material que cristaliza suas habilidades desenvolvidas com a própria ação sobre o mundo e são eles que, ao atuarem novamente sobre o mundo para transformá-lo, internalizam as habilidades ali deixadas pelas gerações precedentes. Ao

fazerem isso estarão deixando, para novas gerações, novas habilidades cristalizadas em novos instrumentos. O mundo em movimento, em processo contínuo de transformação, possibilita que o Homem esteja também em permanente movimento e transformação. (2004 *apud* BACIEGA, 2012, p. 26)

O fato de Bock (2004) e Baciega (2012) compreenderem o ser humano como sujeito histórico e demonstrarem como a gênese da adolescência se constitui historicamente contribuirá para a consolidação do objetivo desta pesquisa.

Baciega (2012), ao estudar os jovens, buscou analisar como eles, inseridos em uma escola pública da cidade de São Paulo, significam seu projeto de futuro. Segundo ela, o projeto de futuro dos jovens aparece carregado de idealizações e de sentimentos de ansiedade, revelando o desejo de apoio da família e da escola e de dúvidas em relação a isso, o que acarreta aos adolescentes sentimentos de despreparo para enfrentar os desafios da vida.

Sua metodologia realizou: 1) a discussão proposta pelo Grupo Focal; 2) a dinâmica da Caixa de Diálogo. Posteriormente, organizou entrevista com o gestor da unidade escolar. O procedimento de análise foi orientado pela divisão das falas significativas dos sujeitos em categorias.

Em suas considerações trouxe que os jovens, em meio as suas necessidades e inseguranças, reconhecem o espaço escolar como facilitador na construção de seu projeto de futuro mesmo cientes de suas fragilidades.

Penso que o resultado da pesquisa de Baciega (2012) possa ser o ponto de partida para a minha, pois, indica que os jovens não se sentem apoiados e incentivados pela escola e por suas famílias na construção de seus projetos de vida.

Corroborando Baciega (2012), Pino (2002), afirma que

considerar o homem como histórico significa, primeiramente, assumir que no ser humano nada está aprioristicamente concebido, e sim que ele se constitui ao longo de um processo histórico, em um meio social, no qual estabelece relações com outros e configura suas formas de existência. (2002 *apud* MELSERT, 2013, p. 22)

Sendo assim, acompanhando as conclusões de Baciega e a teorização de Pino vemos como é importante aprofundar o conhecimento das determinações constitutivas do pensar, sentir e agir dos jovens inseridos na escola pública no que se refere ao tema por nós apresentado.

Melsert (2013, p. 2), por seu turno, pesquisou a dimensão subjetiva da desigualdade social, por meio de projetos de futuro de jovens ricos e pobres para compreender “que sujeitos constituídos em totalidades sociais desiguais se configuram subjetivamente de formas desiguais”.

Seu estudo demonstra que as desigualdades socioeconômicas brasileiras constituem fenômeno social complexo, que deve ser compreendido em sua dimensão objetiva e subjetiva. Ao investigar essa dimensão, objetiva dar visibilidade à presença de sujeitos que não são mera consequência da realidade social, mas que a constitui ao mesmo tempo em que por ela são constituídos. Desse modo, a autora sustenta que sujeitos constituídos em totalidades sociais desiguais se configuram de formas desiguais.

A metodologia utilizada pela estudiosa foi a criação de dois grupos de sujeitos, que moravam na cidade de São Paulo: 18 jovens ricos, que estudavam em uma renomada escola particular e 23 jovens pobres de escola pública de um bairro com alto índice de exclusão social. Aplicou duas redações a respeito do projeto de futuro dos jovens e um questionário com o objetivo de fazer uma caracterização socioeconômica dos grupos.

A pesquisadora concluiu que os dois grupos se diferenciaram pela participação dos jovens no mundo do trabalho, bem como pelos níveis de escolaridade e pelas ocupações de seus pais, caracterizando grupos de camadas socioeconômicas desiguais. As categorias mais frequentes para os jovens dos dois grupos foram, nesta ordem: Trabalho, Ensino Superior e Família, seguidos de Esforço Pessoal para os jovens pobres e de Relações Sociais para os ricos. Percebeu que as desigualdades sociais foram naturalizadas pelos sujeitos, que as justificaram a partir de esforços pessoais e/ou de heranças familiares. Destacaram-se significações que valorizam o padrão de vida das elites como modelo a ser seguido, com uma correlativa depreciação das camadas pobres. Para além das significações constituídas a partir das falas dos jovens, evidenciou-se que a dimensão subjetiva da desigualdade se configura no silêncio desses sujeitos sobre os outros desiguais.

A pesquisa de Melsert (2013) justifica o trabalho que faço nessa investigação, pois, além dos resultados apontados acima, referentes a naturalização da desigualdade social significada pelos jovens, as noções de esforço pessoal e/ou heranças familiares também estarão presentes em nosso estudo, como se verá mais adiante.

Melsert (2013) defende que há poucas pesquisas sobre projeto de futuro dos jovens que levem em consideração as condições socioeconômicas como variáveis importantes para que tais sujeitos possam ser compreendidos de forma mais ampla e mais crítica.

Em consonância com Baciega (2012) e Melsert (2013), Bock (1997 *apud* LIEBESNY, 2008, p. 20), compreende que “o homem é constituído e constitui a realidade na qual se insere, o (re)conhecimento das formas de sua inserção lhe permite atuar sobre elas, transformando-as e a si mesmo continuamente”.

Como se pode observar, Liebesny (2008) também reconhece, sob a perspectiva sócio-histórica, que a adolescência se deu no decorrer da sociedade moderna. A respeito do projeto de futuro a autora afirma que:

entender o projeto de futuro como uma produção individual que se insere sempre no coletivo, já que o sujeito não realiza seus desejos à margem da sociedade na qual convive. As escolhas são de âmbito individual, mas as referências sobre as quais se possibilitam as escolhas são de âmbito social, representadas pelas relações familiares, institucionais, de trabalho, etc. que configuram o universo do sujeito. (LIEBESNY, 2008, p. 53).

Seu estudo apresenta uma proposta de intervenção a fim de dar condições aos jovens de superar a produção ideologizada e naturalizante a fim de refletirem sobre seu processo de produção de sentidos e significados, de modo a potencializar sua condição de agente transformador da realidade social.

Como metodologia analisou o resultado da elaboração escrita de um projeto de futuro solicitado com enunciado específico. Em sua análise utilizou os núcleos de significação para apreender a significação que constituem o conteúdo do discurso. Sua análise é conduzida através de ação dialogada constante, organizada por roteiro derivado do próprio discurso.

Os resultados obtidos revelam que a atuação profissional é pensada criticamente, em direção à promoção de saúde, com o desenvolvimento das condições do sujeito de participação na transformação das relações sociais em que se insere.

O que me chama a atenção no trabalho da autora, e certamente contribui para esta pesquisa, é a definição de projeto de futuro descrita abaixo:

projeto de futuro é o resultado de uma reflexão e do estabelecimento de relações ainda não feitas ou não percebidas. Projeto de futuro é momento e trabalho de ressignificação dos desejos e planos, pois estes deixarão de ser meros desejos para se apresentarem, ao próprio sujeito, como algo complexo. As relações que se estabelecem com a reflexão permitem uma rede de pensamentos, que na produtora de compreensão permite a potencialização do sujeito na construção de seu próprio caminho para o futuro (LIEBESNY, 2008, p. 87).

Outro trabalho que fez parte do corpus desta dissertação foi a pesquisa de Silvio Bock (2008). Para ele:

pensar a realidade pelo princípio da historicidade implica tomar a realidade a partir da ideia de movimento constante, que tem por base a contradição. Por isso, não se busca a universalidade ou a regularidade dos fatos, mas seu processo de construção, seu movimento. Além disso, considera-se que as leis que regem esse processo de construção não são naturais, mas históricas, isto é, são resultantes das ações humanas sobre o mundo. (BOCK, 2008, p. 52).

Bock (2008) apresentou como objetivo de sua pesquisa investigar os sentidos subjetivos que os jovens de baixa renda egressos do ensino médio público atribuem à elaboração de sua escolha profissional. De acordo com seu estudo, o mercado de trabalho é um elemento fundamental a ser considerado quando se leva em conta a escolha profissional dos jovens.

Para tanto, utilizou a perspectiva sócio-histórica como base para compreender os fenômenos envolvidos no que se refere à escolha profissional dos jovens.

A metodologia preponderante foi a análise qualitativa de quinze sessões, totalizando trinta horas de trabalho com atividades diversas sendo desenvolvidas. Os jovens foram solicitados a registrar, por escrito, suas questões e sínteses que foram objeto da análise de seu estudo.

Em suas conclusões observou que de forma geral o programa ajudou o jovem a construir decisões mais consistentes sem, entretanto, mudar a opção de entrada do sujeito no trabalho.

Segundo o autor, o sentido constituído em relação à escolha não atribui grande importância a essa decisão; as pretensões não são ambiciosas, pois os sujeitos se percebem como vitoriosos por terem atingido o nível educacional que atingiram, que supera em muito o de suas famílias. O esforço pessoal e as oportunidades somam-se para explicar essa conquista.

Acerca do projeto de futuro, ainda com Bock (2008,), as profissões escolhidas pelos jovens são as menos privilegiadas. Eles avaliam positivamente o trabalho de orientação profissional que vivenciaram. Isso acontece porque “esses jovens estão distantes da cultura das profissões universitárias. Não convivem com profissionais de formação superior e não têm, em seu grupo social, muitos exemplos e questões relativas a essa formação.”

Buscando verificar os significados atribuídos pelos jovens à Educação Básica e ao Ensino Médio através de relatos dos próprios alunos Barbosa (2011, p. 4) afirma que “deve-se

encarar a adolescência de forma a não naturalizar algo que foi socialmente construído para atender as necessidades específicas da sociedade.”

Utilizou como metodologia a aplicação de um questionário a todos os alunos que estivessem cursando o 3º ano do Ensino Médio em uma escola pública da zona sul de São Paulo, e analisou alguns documentos oficiais que tratam da especificidade conferida a este nível de ensino.

A pesquisa de Barbosa (2011) contribui muito com a presente investigação, pois analisa a preocupação dos jovens para ingressarem no mercado de trabalho. Para Barbosa (2011), o jovem confere ao curso profissionalizante a função específica de preparação para o mercado de trabalho. Esse aluno indica que a escola figura como um local positivo de aprendizagem e convivência, porém, o modo como a escola relaciona os conteúdos trabalhados com o cotidiano não possibilita que eles executem de maneira satisfatória o que está expresso na legislação, no que se refere as funções específicas para o Ensino Médio.

Esses estudantes desejam também que, ao ingressarem no mercado de trabalho, este lhes proporcione independência, renda para auxiliar a família e adquirir os bens que desejam.

Quanto aos resultados, Barbosa (2011) considera que o ingresso no mercado de trabalho figura como uma das preocupações centrais dos jovens que concluem o Ensino Médio.

Verificou-se que embora os jovens tenham considerações positivas sobre a Escola e o Ensino Médio, eles esperam que a educação oferecida por esta instituição esteja de acordo com as suas reais necessidades e preocupações.

A partir das pesquisas citadas acima, passo a vislumbrar elementos que enriquecem minhas reflexões em torno das questões que motivam esta pesquisa. Considero que a fundamentação teórica utilizada por elas apresenta autores cujas ideias deverão fundamentar esta dissertação, sobretudo no que se refere às perspectivas de futuro dos jovens e no que tange aos pressupostos teórico-metodológicos.

Além das pesquisas correlatas já mencionadas, há duas pesquisas que contemplam inquietações semelhantes às minhas. No entanto, distanciam-se do nosso interesse ao se dedicarem em analisar o projeto de vida dos jovens sob fundamentação teórica e metodológica diferentes.

Mesmo assim foi possível apreender dentre esses estudos aspectos que foram importantes para movimentar e alimentar nossas reflexões.

Foi possível observar que a pesquisa de Leite (2014), intitulada **Juventude: estudos em Representações Sociais**, buscou como a juventude representa seu futuro a partir dos temas que lhe interessa e de como se posicionam sobre os mesmos. Porém, sua pesquisa se diferencia da

minha na medida em que a autora utiliza como referencial teórico a Teoria da Representações Sociais.

De acordo com Leite:

torna-se urgente transformarmos nosso olhar sobre o jovem, considerando também um produtor de conhecimento e sujeito social. Desnaturalizá-lo implica em admitir que não existe uma crise natural da juventude, e sim juventudes, constantemente criadas pelo homem. (LEITE, 2014, p. 25).

Dessa maneira, a autora buscou interpretar os posicionamentos dos jovens a partir de suas experiências cotidianas.

A metodologia utilizada por ela foi a investigação por meio de um Grupo Focal, aplicado em uma escola pública de Osasco, em São Paulo, a treze sujeitos dos 2º e 3º ano do Ensino Médio. A entrevista foi transcrita e submetida ao software ALCESTE, que classificou os discursos dos sujeitos em três classes, divididas em A Escola, Eu e os Outros e A Política.

O que chama a atenção no trabalho de Leite (2014), no que se refere a categoria denominada por ela *A escola*, é que segundo a autora, apesar de o aluno manter estrita relação com a escola, ele não se sente protagonista, pois os jovens não se sentem respeitados e percebidos pela escola.

O resultado demonstra essencialmente que o jovem não se compreende como autônomo ou protagonista das situações: na escola, os discursos se fundamentam no ato de reclamar da má qualidade de ensino, delegando ao professor, principalmente, mas também a outros atores da instituição, o papel principal de conduzir o processo; nas relações sociais, o jovem parece compreender-se como subordinado a padrões impostos, sem autonomia para questionar tampouco para definir critérios para suas escolhas subordinadas, por sua vez, especialmente às instituições Igreja e Família; e, por fim, no que diz respeito à política, a análise sugere grande distanciamento do jovem com a temática, já que seus dizeres se pautam em discursos midiáticos e não se encontram, assim, esforços em elaborações críticas e fundamentadas teoricamente.

Em sua análise Leite (2014) aponta que os jovens representam a juventude como esquecida no ambiente escolar, e que por trás de posicionamentos que denunciam a má qualidade da escola que vivenciam, infere-se que os jovens têm o desejo de serem ouvidos e respeitados. De acordo a autora:

o jovem no papel de aluno, por conseguinte, apresenta-se nesta investigação como sujeito desinteressante, esquecido, rejeitado, sendo possível ler, nas entrelinhas, os desejos de sentirem-se respeitados e perceberem suas vozes, angústias e ideias fazendo diferença no ambiente escolar (LEITE, 2014, p. 78).

Os resultados apontados na pesquisa de Leite (2014) chamam atenção na medida em que trazem em suas considerações elementos que nos interessa investigar, entender e aprofundar.

O que nos distancia da pesquisa desta estudiosa são os procedimentos de produção e análise de dados. Enquanto a autora se utilizou de grupo focal e transcrições de entrevistas, gerando textos que se constituíram na principal fonte de dados de sua pesquisa, nós utilizaremos a entrevista reflexiva como ferramenta de coleta de dados. Estas, por sua vez, serão gravadas e para analisá-las faremos uso dos *Núcleos de Significação*.

Outro estudo que se debruçou sobre as significações dos jovens foi o trabalho de Cabral (2017). Este, retomando Wallon, afirma que:

A constituição biológica da criança ao nascer não será a lei única do seu futuro destino. Os seus efeitos podem ser amplamente transformados pelas circunstâncias sociais de sua existência, donde a escolha pessoal não está ausente. (1973/1980^a, p. 165, *apud* CABRAL, 2017, p. 38).

Cabral apresentou como objetivo de sua pesquisa investigar a perspectiva de jovens estudantes do ensino médio regular de uma escola pública da cidade de São Paulo, a fim de desenvolver algumas ideias que contribuam para o debate sobre a melhoria para esse nível de ensino.

Para tanto, utilizou como metodologia a análise de cinquenta discursos escritos pelos estudantes do 3º ano do ensino médio de uma escola localizada na periferia da cidade de São Paulo, sendo dez estudantes do período noturno e quarenta estudantes do período matutino, a fim de identificar suas experiências e expectativas com a escola e com o nível de ensino que estavam cursando.

As discussões promovidas, ao longo dos estudos, foram embasadas teoricamente nos conceitos da abordagem sócio-histórica da perspectiva walloniana.

Apesar das diferenças teóricas, acredito que o trabalho de Cabral (2017) tenha a contribuir com o presente estudo. Sua análise do projeto de vida de jovens estudantes do ensino médio que esperam uma oportunidade para poder conquistar seu espaço na sociedade reconhece que o currículo desse nível de ensino nas escolas públicas não potencializa oportunidades na

construção de um conhecimento contextualizado, o que se torna um obstáculo para a construção do seu projeto vital.

Com efeito, Cabral (2017) trouxe em suas considerações as críticas desses jovens estudantes ao modelo atual de ensino, que estimula mais a competição do que a cooperação. Eles reivindicam um sistema de ensino mais humano, voltado para os estudantes, suas necessidades e suas potencialidades e não apenas um sistema de ensino baseado em notas.

Em relação ao Ensino Médio, os jovens estudantes o consideram desatualizado, repetitivo e sem relação com suas reais necessidades. Para esses jovens estudantes, a escola ideal seria aquela que estimula o diálogo e a cooperação entre todos, respeitando suas potencialidades e limitações de aprendizado.

A faculdade e o tão sonhado diploma de nível superior são algumas das metas de vida de 70% dos jovens que participaram do estudo realizado por Cabral (2017). A escola ainda é considerada por esses jovens estudantes da periferia como a porta para um futuro melhor.

O trabalho de Cabral (2017), do ponto de vista teórico, supera, como é feito na perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica, a visão dicotômica entre escolher e não escolher, colocando como questão: o sujeito escolhe ou não escolhe? Sua pesquisa apresenta elementos que colaboram para a conclusão de que os sujeitos sempre escolhem e, que são os sentidos subjetivos historicamente construídos que permeiam este processo constituído a partir da inserção ativa do sujeito no meio social.

Finalmente, é preciso dizer que a busca por pesquisas correlatas me oportunizou encontrar autores que contribuam como suporte teórico. Portanto, os autores de referência que são comuns a esta pesquisa são: Cabral (2017), Bock (2008) e Barbosa (2011), Leite (2014), Baciega (2012), Liebesny (2008) e Melsert (2013).

A pesquisa correlata contribuiu ainda para concluirmos que os jovens, sobretudo, os mais pobres, indicam fragilidades na construção de seu futuro. Os sentimentos revelados pelos adolescentes são de medo, angústias e incertezas, devido ao seu atual contexto familiar, social, educacional e econômico, na medida em que se encontram excluídos dos bens culturais e dos processos produtivos, à mercê de sua própria sorte, sem perspectiva de vida futura.

Consideramos assim que a adolescência é constituída, como uma representação social da ideologia liberal, como uma fase natural do ser humano, um momento de transição entre a infância e a vida adulta.

Nesse sentido as pesquisas correlatas contribuem significativamente para esta pesquisa, pois legitimam e reiteram a importância de ouvir os jovens a fim de que se avance nessa

discussão, com a intenção de apreender as mediações constitutivas das significações dos jovens sobre a escola e seu projeto de futuro.

CAPÍTULO 1 - PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

1.1 A constituição do fenômeno psicológico do homem moderno e a necessidade de um novo método

Como resultado dos desenvolvimentos capitalistas, desaparece completamente a noção de um indivíduo social “implantado em todos os homens por natureza”. Agora são as liberdades individuais que aparecem como pertencentes ao domínio da “natureza”, e os vínculos sociais, em contraposição, parecem ser artificiais e impostos, por assim dizer, “a partir de fora” a um indivíduo autossuficiente (MÉSZAROS, 1930, p. 235).

Mészáros, no excerto trazido para iniciar este capítulo, demonstra que o liberalismo surgiu para substituir os paradigmas feudais que perduravam desde a Grécia Clássica, momento no qual os direitos naturais dos indivíduos correspondiam aos seus instintos sociais, como enfatiza Burckhardt, (s/d *apud* MÉSZAROS, 1930, p. 236), “o ser humano tinha consciência de si mesmo apenas como membro de uma raça, um povo, um partido, uma família ou uma corporação – apenas mediante alguma categoria geral”. Tais instintos, segundo o autor, desapareceram com o surgimento do capitalismo a fim de garantir a manutenção da ordem burguesa que se instalava a partir do século XVII.

Com a ascensão da ideologia liberal capitalista, a noção de vínculos sociais, que era dada ao homem por uma “vontade divina”, desaparece. Em contraposição, surgem as liberdades individuais como um direito natural que passa a constituir a “natureza humana”.

Isso ocorreu, segundo Mészáros, com a intensa preocupação com a “liberdade individual” que se deveu:

ao desenvolvimento dinâmico das relações capitalistas de produção, que exigiram a extensão universal da liberdade para cada indivíduo de modo a ser capaz de estabelecer ‘relações contratuais livres’ com outros indivíduos, com o propósito de vender e alienar tudo que lhe pertence, incluindo sua própria força de trabalho. (MÉSZAROS, 1930, p. 236).

Desse modo, a noção de coletividade dá lugar ao indivíduo isolado. Isolado de suas referências políticas e sociais, bem como de suas condições históricas. Dessa maneira, a “condição humana” se naturaliza e se constitui pautada na “liberdade individual”, como salienta Bock, quando se refere ao processo de individualização do sujeito moderno e diz que “somos

indivíduos e somos iguais, fraternos e livres, com direito à propriedade, à segurança, à liberdade e à igualdade.” (BOCK, 2015, p. 25).

De acordo com as novas condições sociais burguesas do século XVII, o capitalismo necessitava induzir o indivíduo a ser produtivo, consumidor, isolado e diferente dos outros indivíduos. Assim, a noção de individualização nasce com o capitalismo e naturaliza o homem. Como afirma Bock, “a ideia de mundo ‘interno’ aos sujeitos, da existência dos componentes individuais, singulares, pessoais, privados, toma força, permitindo que se desenvolva um sentimento do eu.” Desse modo, as “condições históricas desse período permitiram o surgimento da psicologia e do próprio fenômeno psicológico.” (BOCK, 2015, p. 26-27).

Para o psicólogo russo Vygotsky, explica Lucci (2006 *apud* GOMBOEFF, 2017), a naturalização do sujeito provoca o dualismo mente-corpo, natureza-cultura e consciência-atividade, o que impedia as distintas abordagens metodológicas da época (Behaviorismo, Gestalt e Psicanálise) de responderem as necessidades do psiquismo humano, na medida em que elas apenas descreviam os fenômenos baseadas na adoção da estrutura estímulo-resposta. Dessa forma, não eram capazes de tratar das funções psicológicas superiores.

Nas palavras de Vygotsky:

uma estrutura estímulo-resposta para a construção de observações experimentais não pode servir como base para o estudo adequado das formas superiores, especificamente humanas, de comportamento. Na melhor das hipóteses, ela pode somente nos ajudar a registrar a existência de formas subordinadas, inferiores as quais não contém a essência das formas superiores. Usando os métodos correntes, só podemos determinar variações quantitativas na complexidade dos estímulos e nas respostas de diferentes animais e seres humanos em diversos estágios de desenvolvimento. (VYGOTSKY, 1991, p. 43).

Acreditando nessa proposição, Vygotsky tinha pretensão de superar o objetivismo e subjetivismo das correntes psicológicas de seu tempo, e propôs um “novo nível de desenvolvimento da metodologia da cognição científica.” (VYGOTSKY, 1996, p. 474). O psicólogo russo gerou, então, “uma reforma radical da psicologia; sua transformação de subjetiva em objetiva, de individual em social.” (VYGOTSKY, 1996, p. 474).

Quando Vygotsky (1996, p. 471) afirma que “a psicologia requer o seu capital” expressa a necessidade de superar as correntes psicológicas anteriores a ele e, portanto, estruturar a “nova psicologia”, dando a ela uma fundamentação teórica/metodológica própria para dar conta de

analisar as relações sociais e suas contradições, ou seja, uma psicologia que entenda o homem constituído historicamente.

Ao conceber o sujeito como produto das condições históricas, Vygotsky defende que é preciso “encontrar uma nova metodologia para a experimentação psicológica.” (VYGOTSKY, 1991, p. 43).

Diante de tal necessidade apontada pelo estudioso russo, o Materialismo Histórico-Dialético aparece como uma nova perspectiva epistemológica que reconhece a natureza psicológica da consciência, vital ao ser humano, que se dá através de sua relação com a natureza em que as determinações da objetividade material passam a ser individuais formando a natureza psicológica da consciência. Sendo assim, “não é a consciência que determina as condições materiais, mas estas que determinam a consciência” (MARX, *apud* PINO, 2000, p. 66).

Para entendermos melhor em que bases Vygotsky e seus colaboradores se apoiaram para desenvolver a nova psicologia, é necessário discorrer brevemente sobre os pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético.

1.2 Pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético

“É o caráter histórico que define o materialismo de Marx e Engels e é o caráter materialista que define sua dialética” (PINO, 2000, p. 49).

A grande contribuição da filosofia de Hegel para o pensamento de Marx e Engels foi o método dialético. Contudo, seu caráter a-histórico e idealista não era capaz de abarcar as instâncias concretas da vida social. Assim, o divisor de águas entre essas concepções é o caráter histórico do materialismo demonstrado no excerto que inicia esta sessão.

De acordo com Pino,

o objeto do materialismo dialético ocupa o campo da “teoria do conhecimento” da filosofia clássica, o faz de forma muito diferente: no lugar de ser uma teoria das condições formais, intemporais e a-históricas, ao contrário, uma teoria das condições reais, materiais e sociais, da sua produção.” (PINO, 2000, p. 50).

Segundo Vygotsky, “o materialismo histórico não é materialismo dialético, mas sua aplicação na história” (s/d, *apud* PINO 2000, p. 48). Assim, esclarece o autor, o materialismo dialético (genérico das coisas) supera o idealismo, pois considera teoria e método como pares dialéticos, ou seja, apesar de serem distintos, se complementam. Assim, o materialismo

dialético não é apenas uma teoria que pensa a objetividade e possibilita a distinção entre o real e o conhecimento do real, mas ao contrário, é também método que, por sua vez, garante o rigor científico.

Dito nas palavras de Pino, o materialismo dialético:

é teoria e método, como elementos interligados e aspectos diferentes de uma mesma realidade. Não só teoria, pois não escaparia do dogmatismo das teorias clássicas da filosofia do conhecimento. Não só método, pois perderia o estatuto de ciência que precisa de um objeto (PINO, 2000, p. 50).

Já o materialismo histórico (restrito/produção humana) é o que confere ao real seu caráter humano. Nesse sentido, o real não existe em si mesmo, ainda com Pino (2000), como um “saber absoluto”, *a priori*, mas é transformado pela atividade humana. Entre o real e o conhecimento do real, complementa o autor, há a atividade produtiva do sujeito, portanto, o conhecimento não é o real, nem um objeto da razão, ele é o real transformado. É o sujeito que lhe confere um modo humano de existência.

A relação dialética entre o materialismo dialético e o materialismo histórico constituem a matriz crítica de Vygotsky: o Materialismo Histórico-Dialético.

O materialismo histórico, por aplicar o materialismo dialético à história, pode ser considerado, como afirma Marx (1867), como “a ciência da história.” Em outras palavras, uma forma de apreender os acontecimentos históricos. No contexto do materialismo histórico (humano genérico) a ciência é uma produção humana e como tal está ligada às condições de sua produção, como destaca Pino,

como qualquer produção humana, a ciência está ligada às condições da sua produção. Em termos gerais, pode-se dizer que a ciência é a natureza pensada pelo homem que, dessa maneira, passa a integrar a história humana na forma de ciência da natureza. A natureza em si mesma não tem história (PINO, 2000, p. 49).

Assim, com base no Materialismo Histórico-Dialético, Vygotsky e seus colaboradores Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Alexis Nikolaevich Leontiev (1903-1979), desenvolveram a Psicologia Sócio-Histórica.

A Psicologia Sócio-Histórica, pautada nos pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético de Marx e Engels (1845-46), base para esta investigação, surgiu, como lembra Bock, Gonçalves e Furtado (2015), frente à necessidade de superação do liberalismo burguês que idealiza, dicotomiza e separa o homem de seu mundo social.

Nessa perspectiva, o homem é uma construção social e histórica. Para Vygotsky o “desenvolvimento psicológico dos homens é parte do desenvolvimento histórico geral de nossa espécie e assim deve ser entendido” (VYGOTSKY, 1991, p. 43). Isto porque, deste ponto de vista,

só é possível compreender qualquer fato a partir da sua inserção na totalidade, na qual este fato foi produzido, totalidade essa que o constitui e lhe dá sentido. Responder o que é o homem, implica em buscar compreender sua gênese histórica e seu desenvolvimento (BOCK, 2007, p. 5)

De acordo com Luria e Leontiev, podemos afirmar que os processos psicológicos se constituem a partir do momento em “que o primeiro ato histórico do sujeito se dá quando, ao realizar suas atividades para satisfazer suas necessidades, o faz de forma consciente, produzindo as formas de satisfação” (s/d *apud* AGUIAR; LIEBESNY; MARCHESAN; SANCHES, 2009 p. 57).

Ainda segundo Aguiar, “ao usarmos o termo ‘psicológico’ estamos apontando para os registros das experiências que o homem vivencia no seu contato com o ambiente sociocultural” (AGUIAR, 2002, p. 96).

Consoante as ideias de Aguiar (2002), afirmamos que a relação existente entre as categorias *atividade* e *consciência* é o divisor de águas entre a “nova psicologia” proposta por Vygotsky e as correntes psicológicas de seu tempo, uma vez que é através dessa relação que se constitui o pressuposto ontológico do sujeito sócio-histórico.

Ao interferir na natureza o homem é transformado por ela ao mesmo tempo que a transforma. Objetividade e subjetividade, apesar de serem coisas distintas, constituem-se mutuamente numa relação dialética. O sujeito está no mundo, mas o mundo também está no sujeito, “enquanto atua sobre o mundo, modifica não apenas a realidade externa como também constrói sua própria realidade psíquica” (AGUIAR; et al., 2009 p. 57).

Também Aguiar considera que

o homem é constituído em uma relação dialética com o social e com a história, sendo ao mesmo tempo único, singular e histórico. Esse homem, constituído na e pela atividade, ao produzir sua forma humana de existência, revela – em todas as suas expressões – a historicidade social, a ideologia, as relações sociais, o modo de produção vigente. Entendemos dessa forma que indivíduo e sociedade não mantêm uma relação isomórfica entre si, mas uma relação de mediação, na qual um constitui o outro, sem que com isto cada um dos elementos perca sua identidade (AGUIAR, 2008, p. 98).

Nessa perspectiva, podemos definir o homem como “uma pessoa social. Um agregado de relações sociais encarnadas num indivíduo em que se constitui os processos psicológicos” (VYGOTSKY, 1929, *apud* PINO, 2000, p. 46).

Essa concepção de homem e de mundo é fundamental para esta pesquisa, cujo objetivo é analisar as significações dos jovens inseridos em uma escola pública estadual da cidade de São Paulo sobre a escola e seu projeto de futuro.

Ao falar sobre seu projeto de futuro, os jovens se apresentam enquanto seres sociais, históricos e singulares, dado que os humanos se constituem como sínteses históricas, portanto, únicos e constituídos por múltiplas mediações. Deste modo, o movimento de apreensão dos jovens, foco de nossa pesquisa, se dará pela compreensão das mediações que constituem as objetivações de tais sujeitos, ou seja, suas significações.

Para tanto nos utilizaremos de algumas *categorias metodológicas* que nos ajudarão a apreender se, e de que modo, os jovens inseridos em uma escola pública estadual da cidade de São Paulo projetam seu futuro. Cada uma das categorias aqui utilizadas será apresentada a seguir:

1.3 Categorias metodológicas do Materialismo Histórico-Dialético

Ao estudar as significações dos jovens inseridos em uma escola pública estadual da cidade de São Paulo sobre a escola e seu projeto de futuro, à luz do referencial teórico-metodológico da Psicologia Sócio-Histórica, e algumas categorias do Materialismo Histórico-Dialético, procuro realizar, como aponta Aguiar e Machado, “um movimento analítico o qual deve incluir a apreensão dos elementos que, ao serem negados e superados, evidenciam as transformações, o surgimento do novo, o vir a ser da atividade” (AGUIAR; MACHADO; 2016, p. 263).

Para tanto, é preciso superar a mera observação ou a descrição do que é externalizado pelos jovens, uma vez que suas significações só serão apreendidas num movimento que parta

da aparência e vá à essência, pois de acordo com Vygotsky “a mera descrição não revela as relações dinâmico-causais reais subjacentes ao fenômeno” (VYGOTSKY, 1991, p. 44).

Em outras palavras, o real só pode ser explicado na medida em que a aparência dos fenômenos é negada e superada. Nesse sentido, é preciso apreender sua historicidade indo para além de sua aparência. Corroborando essa ideia, Aguiar afirma que “[...] essa tarefa [de ir além da aparência] consiste em apresentar o objeto que se estuda e a visão da gênese desse fenômeno, apontando suas principais características” (AGUIAR, 2009, p. 95). Ainda com a autora, “estudar o fenômeno psicológico é [...] retomar sua gênese no homem” (AGUIAR, 2009, p. 95).

Partindo desse pressuposto, na perspectiva sócio-histórica as categorias são constructos intelectivos que se relacionam entre si, cuja finalidade é apreender o movimento dos fenômenos e explicar sua realidade que está em constante movimento.

De acordo com Aguiar e Machado:

as categorias permitem a apreensão da materialidade do real, de sua essência, que, por ser dialética, é também movimento, processo. Como afirma Aguiar, as categorias “... carregam o movimento do fenômeno estudado, sua materialidade, suas contradições e sua historicidade” (AGUIAR; MACHADO; 2001, p.95).

Corroborando essa ideia:

elas são orientadoras da forma como se apreende o real (sendo que não existe nada imediato) e, portanto, sua utilização garantirá a apreensão das contradições, do movimento, enfim, do fenômeno concreto. E é na compreensão dessas relações que repousa a relevância do processo de produção do conhecimento (AGUIAR; MACHADO, 2016, p. 263).

Sendo assim, as categorias se referem à realidade, pois são a expressão das contradições e permitem a visibilidade da realidade que se apreende. Elas são recursos do pensamento no processo de relação entre subjetividade e objetividade.

De fato, as categorias contribuem para o esforço analítico e interpretativo da realidade, e a partir do entendimento de que a realidade é mutável conclui-se que também o pensamento

seja um constante devir a fim de ser possível pensar a contradição, como afirma Lefebvre, “um pensamento consciente da contradição” (1979 *apud* AGUIAR; MACHADO, 2016, p. 264).

O trecho a seguir está presente na obra intitulada **O social e o cultural na obra de Vygotsky**, de Angel Pino Sirgado:

fui ver o Guernica, esse monumento de arte erguido pelo gênio de Picasso contra o horror nazista. Atravessando a galeria que conduzia ao salão principal onde estava exposto o famoso quadro, chamou-me a atenção a sequência de esboços que tapizavam as paredes. Cada esboço era um detalhe da obra maior e cada detalhe uma obra de arte em escala menor. De detalhe em detalhe, eu ia me aproximando do salão principal, ao mesmo tempo que ia penetrando pouco a pouco na significação da obra do pintor (PINO, 2000, p. 45).

Nesse trecho, o autor relata sua experiência ao visitar o museu de Madri e se deparar com a obra Guernica.

As categorias não são fixas, mas ao contrário, são movimentos constantes e diferentes uns dos outros, porém se constituem mutuamente. Por isso, separá-las, mesmo que didaticamente, não é tarefa fácil. Pino não separa as partes do todo, como nos mostra em seu relato ao se deparar com o quadro: “Cada esboço era um detalhe da obra maior e cada detalhe uma obra de arte em escala menor.” (PINO, 2000, p. 45). Nessa direção, entendemos que a experiência vivenciada pelo autor é um excelente exemplo de como não dá para falar de totalidade sem falarmos, ao mesmo tempo, de historicidade e contradição.

A categoria *totalidade* é essencial para a compreensão da realidade e deve ser entendida como um complexo de complexos (Lukács, 2013). Em outras palavras, o todo são múltiplas partes e todas elas se relacionam dialeticamente, ou seja, nenhuma das partes existe em si de maneira isolada, pois cada uma delas contém o todo, desse modo, a parte contém o todo e o todo contém a parte.

Sendo assim, não podemos tomar uma parte e entendê-la separada do todo e nem podemos entender o todo sem as mediações das partes. Portanto, a *totalidade* deve ser entendida não de modo fragmentado como soma das partes, mas como uma articulação dialética em que todas as partes se constituem mutuamente.

Dessa perspectiva, é necessário que se delimite o fenômeno a ser estudado, no caso a *totalidade* a ser pesquisada. Ainda neste processo é essencial fazer recortes deste todo, recortes estes que deverão ser a menor parte que contém as propriedades do todo. Esta noção é a que permitirá ao pesquisador dar início a sua investigação.

No caso de nossas pesquisas, pelas *significações* dos sujeitos, pois o nosso entendimento é que elas mesmas sendo partes contém a totalidade, expressam e revelam o sujeito.

Para formularmos tal explicação recorreremos a Vygotsky (2001) que traz o seguinte exemplo: sabemos que a água é composta por elementos diferentes. Contudo, a decomposição de sua totalidade complexa em elementos não nos permite deduzir daí o conjunto de suas propriedades. Esse tipo de análise propicia “a obtenção de produtos heterogêneos ao todo analisado, que não contêm as propriedades inerentes ao todo, e possuem uma variedade de propriedades que nunca poderiam ser encontradas nesse todo”. (VYGOTSKY, 1934/2001, p. 05). Isso porque, de acordo com o pensador russo,

a fórmula química da água, que se lhe aplica igualmente a todas as propriedades, refere-se, de igual maneira, a todas as suas modalidades, tanto ao grande oceano quanto a um pingo de chuva. Por isso a decomposição da água em elementos não pode ser a via capaz de nos levar à explicação das suas propriedades concretas (VIGOTSKI, 2001, p. 6).

Em verdade, Vygotsky mesmo afirma que “a chave para explicar certas propriedades da água não é a sua fórmula química, mas o estudo das moléculas e do movimento molecular” (VYGOTSKY, 2001, p. 8).

No caso específico de nossa pesquisa, para apreendermos a totalidade do adolescente, a nossa unidade de análise é a articulação entre sentido e significado, que são em outras palavras a *significação*. Como postula Vygotsky:

procuramos substituir a análise que aplica o método de decomposição em elementos pelo método de análise que desmembra em unidades. Deve encontrar essas propriedades que não se decompõem e se conservam, são inerentes a uma dada totalidade enquanto unidade, e descobrir aquelas unidades em que essas propriedades estão representadas num aspecto contrário para, através dessa análise, tentar resolver as questões que se lhe apresentam. Que unidade é essa que não se deixa decompor e contém propriedades inerentes ao pensamento verbalizado como uma totalidade? Achamos que essa unidade pode ser encontrada no aspecto interno da palavra: no seu significado” (VIGOTSKI, 2001, p. 397).

Baseados em Vygotsky, reiteramos que as palavras com significação serão nossa unidade, nosso ponto de partida, à medida que “é justamente no significado que está o nó daquilo que chamamos de pensamento verbalizado” (VIGOTSKI, 1934/2001, p. 09).

Em verdade, para Vygotsky “fica evidente que o método de investigação do problema não pode ser outro senão o método da análise semântica, da análise do sentido da linguagem, do significado da palavra” (VYGOTSKY, 2001, p. 10), que por sua vez contém na forma mais simples as propriedades do pensamento discursivo enquanto unidade.

A *totalidade* contém a produção humana genérica, ou seja, tudo o que o humano produziu historicamente. Desse modo, olhar a totalidade significa trazer a historicidade. De acordo com Lukács, “a condição de ser social, já é dada assim como a condição de ser humano genérico. Ao mesmo tempo o ser humano se revela em sua condição singular (cotidiano), no particular (história) e na universal (ser humano genérico)” (1976, *apud* FURTADO, 2011, p. 64). Em outras termos, para entender a *totalidade* é preciso entender a história. Sendo assim, só é possível conhecer a gênese do fenômeno a partir do momento que se entende o processo histórico no qual ela foi produzida.

A categoria historicidade tem caráter ontológico na perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético. Nas palavras de Lukács “Marx recuperou a ontologia do ser social trazendo o homem para o centro de si mesmo através do trabalho. É nele que devemos buscar a compreensão da ontogênese e da filogênese do indivíduo” (1976, *apud* FURTADO, 2011, p. 12).

Por isso, Aguiar e Machado, baseados no pensamento marxista, garantem que “o ser social, do qual trata Marx, se constitui humano na sua relação com a natureza e com os outros homens e, nessas relações, constrói sua própria história” (AGUIAR; MACHADO; 2016, p. 264).

Partindo desse pressuposto, o trabalho, para Vygotsky, permite ao homem transformar a natureza e criar suas próprias condições de existência, o que lhe permite transformar seu próprio modo de ser, assim a história do homem é a passagem do natural para o cultural.

De fato, o trabalho é gesto criador de si e do mundo. É ele quem nos humaniza e, portanto, somos o que nós mesmos produzimos (FURTADO, 2011, p. 12).

Nessa perspectiva, o sujeito é constituído por múltiplas determinações sociais e históricas. Entretanto, ele não é uma reprodução das mesmas. Por conseguinte, destacamos a importância de analisar as mediações que o constitui.

Desse modo, “‘O que é’ deixa de ser a pergunta principal para dar lugar à questão de ‘como surgiu’, ‘como se movimentou e se transformou’” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 303), já que os fenômenos se constituem ao longo de sua existência. E é nessa mesma direção que Aguiar e Machado (2013) consideram que a categoria *historicidade* tem potencialidade para compreender o processo de mudança e constituição do fenômeno, ou seja, compreender como

algo pode se transformar em outro. Portanto, trabalhar com *historicidade* é trabalhar com a dialética geral das coisas.

Nesse sentido, apesar de Vygotsky (1991) não se referir explicitamente ao uso das categorias do método Materialista Histórico-Dialético, se restringindo a anunciar, em alguns momentos de sua obra, que o utiliza, cremos que as categorias foram de suma importância para a criação de três princípios teórico-metodológicos que se revelaram essenciais às pesquisas no campo da Psicologia Sócio-Histórica.

O primeiro princípio, “analisar processos e não objetos”, traz a categoria *historicidade*, e que é um axioma no pensamento de Vygotsky (1991), quando este propõe a análise do processo histórico e não do produto.

O estudioso russo considerou que o erro das análises psicológicas predecessoras à sua “nova psicologia” foi tratar os processos como objetos estáveis e fixos, separando-os em seus elementos e componentes (VIGOTSKI, 1991).

Desse modo, Vygotsky (1991, p.43-44) propõe que “a análise psicológica de objetos deve ser diferenciada da análise de processos, a qual requer uma exposição dinâmica dos principais pontos constituintes da história dos processos”, e, portanto, somente através dessa análise é possível apreender as mediações que constituem os fenômenos.

Já no segundo princípio, “explicação versus descrição”, Vygotsky (1991) defende a ideia de que a mera descrição do fenômeno não é suficiente para entendê-lo, uma vez que a descrição leva em conta apenas as manifestações externas do fenômeno e, assim, despreza seu processo de desenvolvimento.

Marx, em sua obra: **O Capital** (1867), afirma que “se a essência dos objetos coincidissem com a forma de suas manifestações externas, então, toda ciência seria supérflua” (2013 *apud* VIGOTSKI, 1991, p. 45).

Por conseguinte, para entender o desenvolvimento do fenômeno, é necessário superar a descrição e explicar seu movimento e suas contradições históricas, ou seja, revelar sua gênese que não se encontra na aparência. Como afirma Vygotsky (1991, p. 44) “quando me refiro a estudar um problema sob o ponto de vista do desenvolvimento, quero dizer revelar sua gênese e suas bases dinâmico-causais”.

Note-se ainda que Vygotsky (1991, p. 45) esclarece que o comportamento fossilizado diz respeito a “‘processos psicológicos automatizados ou mecanizados’. Eles perderam sua aparência original, e sua aparência externa nada nos diz sobre sua natureza interna”, ou seja, o fenômeno perde sua origem histórica.

Em função disso Vygotsky (1991) declara que é preciso estudar as múltiplas determinações que afetaram e foram afetadas pelo fenômeno e o tornou fossilizado, pois somente assim, será possível compreender o processo de mudança e como ele se constituiu. De acordo com Vygotsky:

estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança; esse é o requisito básico do método dialético. Numa pesquisa, abranger o processo de desenvolvimento de uma determinada coisa, em todas as suas fases e mudanças - do nascimento à morte - significa, fundamentalmente, descobrir sua natureza, sua essência, uma vez que "é somente em movimento que um corpo mostra o que é". Assim, o estudo histórico do comportamento não é um aspecto auxiliar do estudo teórico, mas sim sua verdadeira base (VIGOTSKI, 1991, p. 46).

Pensando no objetivo desta pesquisa, a categoria *historicidade* nos permite apreender o movimento constitutivo da adolescência como um processo histórico no qual ela foi produzida. Em termos lukacsianos, entendendo que este processo se dá num “complexo de complexos”. Em outras palavras, é constitutivo e constituído pela totalidade.

No movimento existente entre totalidade e historicidade existem as mediações, pois, o Materialismo Histórico-Dialético reconhece o homem ao mesmo tempo como produto e sujeito das condições históricas e isso significa dizer que as mediações constituem os sujeitos, que por sua vez, também constituem as mediações. Há uma mútua constituição.

Partimos do pressuposto de que as relações sociais são constituídas pelas mediações e constituintes das mediações, em uma necessária articulação dialética. Nesse sentido, para atingir nosso objetivo que é estudar as significações dos jovens inseridos em uma escola pública estadual da cidade de São Paulo, sobre a escola e seu projeto de futuro, é necessário entender as mediações que os constituem.

A categoria *mediação* possibilita uma análise não dicotômica da realidade, permitindo, desse modo, uma explicitação da relação dialética que articula a relação parte/todo, totalidade/historicidade, objetividade/subjetividade, concreto/abstrato, indo para além da aparência. Contudo, como alertam Aguiar e Ozella (2013), essa categoria é o centro organizador dessa relação, na medida em que vai além da mera função de apenas ligar dois polos.

Isso nos permite afirmar que muito embora esses polos sejam diferentes, se constituem mutuamente numa relação dialética, evitando, como diz Oliveira (2005, *apud* AGUIAR, 2016, p. 264), “que se tome um com o outro de forma isolada quando, na verdade, são polos complementares de um mesmo processo”.

Neste estudo, a intenção é buscar a *totalidade* do fenômeno estudado, e isto se torna possível ao apreendermos algumas de suas *mediações* como (classe social, raça, política e gênero). Tal compreensão se faz por entendemos a adolescência como um fenômeno histórico-social e, portanto, contingente, ou seja, existe hoje, mas poderá não existir amanhã.

Considerando-se tal concepção acerca da adolescência, podemos afirmar que esse fenômeno não está presente em todas as culturas e, onde ele existe, não se constitui de maneira homogênea, como esclarece Lowy (1987, *apud* AGUIAR; OZELLA, 2016, p. 262) “que as consciências possíveis numa sociedade de classes não se situam no mesmo plano, sendo que um único fato poderá ser interpretado de formas diferentes, a partir de distintas compreensões da realidade”.

Ao fazermos uma síntese das *mediações* que constituem os sujeitos desta pesquisa estamos compondo sua *totalidade*, que por sua vez, não é o todo porque o todo não é possível de se apreender, dado que é movimento complexo de outros complexos. Todavia, a totalidade é a realidade possível de se observar; realidade essa que consideramos suficiente para apreender a gênese do fenômeno.

1.4 Os pressupostos e as categorias da Psicologia Sócio-Histórica

Como dito anteriormente, a Psicologia Sócio-Histórica define o homem como uma pessoa social e, nas palavras de Vygotsky, “um agregado de relações sociais encarnadas num indivíduo” (s/d, *apud* PINO, 2000, p. 46).

A Psicologia Sócio-Histórica baseou-se nos pressupostos das categorias do Materialismo Histórico-Dialético para criar suas próprias categorias a fim de analisar e interpretar o psiquismo do homem.

A categoria *atividade* parte do pressuposto de que o sujeito é constituído pela necessidade que o homem tem de interferir na natureza. Ao interferir na natureza o homem a constitui ao mesmo tempo em que é constituído por ela. Sujeito e mundo se transformam ao mesmo tempo que se constituem, como aponta Aguiar:

a atividade humana é constituída por meio de inúmeras mediações que só são possíveis no e pelo convívio social, no trabalho conjunto. É na e pela atividade que o homem transforma a natureza e, à medida que registra essa própria atividade internamente, vai construindo sua subjetividade (AGUIAR, 2012, p. 31).

No princípio evolutivo a condição animal serve como base para a sociabilidade humana, da mesma maneira que a natureza é base para o desenvolvimento cultural. Mas ao contrário de como acontece na natureza, a sociabilidade humana não é simplesmente dada, ela é assumida pelo homem que procura formas de concretizá-la. Ao concretizá-la o homem constitui o que entendemos por social. Sendo assim, o homem cria suas próprias condições de existência social e material. Cria, portanto, a cultura que é ao mesmo tempo o resultado da vida social e da atividade humana. De acordo com Leontiev

cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criados pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo (LEONTIEV, 2004, p. 284).

Segundo Leontiev, a *atividade* é a situação em que o homem se constitui nas suas circunstâncias, ou seja, ao constituir o mundo, a partir de sua *atividade*, o homem, ao mesmo tempo, constitui a si mesmo. Em outras palavras, o homem se forma na relação com outros homens e também com a natureza. Nós nos construímos na relação com o mundo material em que nós nos transformamos e transformamos a realidade. Desse modo, nossa produção intelectual e, portanto, humana, é fruto dessa relação dialética. Essa concepção ontológica do homem deixa clara a base materialista do autor:

assim se desenvolvia o homem, tornado sujeito do processo social do trabalho, sob a ação de duas espécies de leis, as leis biológicas, em virtude das quais os órgãos se adaptaram às condições e às necessidades da produção; em segundo lugar às leis sócio-históricas que regiam o desenvolvimento da própria produção e dos fenômenos que ela engendra (LEONTIEV, 2004, p. 281).

Não obstante, é fundamental destacarmos, como nos lembra Vygotsky (2001), que a *atividade* é sempre significada.

Confirmando a ideia de Vygotsky (2001), Aguiar (2009, p. 102) afirma que o homem “internaliza não apenas uma atividade, mas uma atividade com significado, como um processo social que, como tal, é mediatizado semioticamente ao ser internalizado.” Sendo assim, a *atividade* do homem é sempre significada e carregada de sentidos. Em outros termos, toda

atividade não é atividade por si só, ela é coletiva e, portanto, social, além de conter as *significações* dos sujeitos.

Clot, segundo Aguiar e Machado (2016), “chama a atenção para o fato de que a atividade é muito mais do que aquela que é possível de ser observada quando da sua realização, e propõe pensá-la a partir do conceito ‘real da atividade’”, acrescentando que:

esse conceito envolve aquilo que se fez, mas também aquilo que não se fez, que não se pode fazer, que se tentou fazer sem conseguir, que se teria querido ou podido fazer, que se pensou ou que se sonhou poder fazer, o que se fez para não fazer aquilo que seria preciso fazer ou o que foi feito sem o querer. (CLOT, 2006, *apud* AGUIAR; MACHADO, 2016, p. 265)

Nesse sentido, a categoria *atividade* supera os dados aparentes do que foi realizado e apreende as *significações* dos sujeitos expressadas na *atividade* incluindo, dialeticamente, a atividade contrariada, destacando o valor real do não ocorrido no ocorrido, na medida em que a aparência não revela a totalidade.

Também para Soares a *atividade* contrariada é constitutiva do processo, tendo em vista que “pois ela tenciona a atividade que se torna visível e garante tanto o lugar dos aspectos subjetivos que constituem a atividade quanto sua possibilidade de desenvolvimento” (2011, *apud* AGUIAR; MACHADO; 2016, p. 265).

A categoria *atividade* é essencial para o objetivo desta pesquisa, que é apreender se, e de que modo, os jovens inseridos em uma escola pública estadual da cidade de São Paulo projetam seu futuro, uma vez que através dela podemos entender o fenômeno estudado (projeto de futuro) como uma *atividade* humana inserida em sua conjuntura social, cultural e carregada de *significações*.

Vygotsky afirma que “o biológico não desaparece com a emergência do cultural, mas adquire nova forma de existência. Elas são incorporadas à história humana” (s/d, *apud* PINO, 2000. P. 51). Portanto, o desenvolvimento humano é cultural e histórico num movimento dialético, pois ao mesmo tempo que o homem transforma a natureza, também ele é modificado por ela; dialeticamente a “cultura é a totalidade das ações humanas. Tudo que é dado pela natureza, é obra do homem” (PINO, 2000, p. 54).

Por ser obra humana, a cultura possibilita ao homem se reconhecer nela. Como destaca Pino (2000, p. 59), “a medida em que a produz, torna-se o outro que olha e interpreta”. Assim,

o homem é, ao mesmo tempo, autor e espectador de sua obra. Segundo Pino (2000, p. 69) aquilo “que é pessoal se converte em social e o que é social se converte em pessoal”.

Ainda com Pino (2000, p. 58), compreendemos que “a história humana é a história de uma dupla e simultânea transformação da natureza e do homem”. Através da atividade humana que se dá numa dupla mediação: técnica e semiótica e, assim, o homem não só transforma a natureza como dá a essa transformação *significação*. É o próprio Marx que diz que

uma não ocorre sem a outra. Ora, isto só é possível porque na atividade humana opera uma dupla mediação: a técnica e a semiótica. Se a mediação técnica permite ao homem transformar (dar uma “forma nova”) à natureza da qual ele é parte integrante, é a mediação semiótica que lhe permite conferir a essa “forma nova” uma significação. (1867/2013 *apud* PINO, 2000, p. 58).

Isso acontece porque, diferentemente dos sinais que pertencem ao mundo dos objetos, os signos pertencem ao mundo dos sujeitos, são conscientes e reversíveis, o que significa dizer que eles têm significado tanto para quem emite quanto para quem recebe. Nesse sentido, Pino (2000, p. 65), sempre apoiado em Vygotsky, afirma que “nós nos tornamos nós mesmos através dos outros”. E diz mais,

o objeto a ser internalizado é a significação das coisas, não as coisas em si mesmas. Portanto o que é internalizado das relações sociais não são as relações materiais, mas a significação que elas têm para as pessoas. Significação que emerge na própria relação. Dizer que o que é internalizado é a significação dessas relações equivale a dizer que o que é internalizado é a significação que o outro da relação tem para o eu; o que, no movimento dialético da relação, dá ao eu as coordenadas para saber quem é ele, que posição social ocupa e o que se espera dele. Dito de outra forma, é pelo outro que o eu se constitui em um ser social com sua subjetividade. (PINO, 2000, p. 66).

Em outras palavras, o “eu”, traz consigo o “outro.” O “outro” constitui o “eu” ao mesmo tempo que o “eu” constitui o “outro” numa relação dialética. Como diz Wallon, há o “fantasma dos outros que cada um traz em si”; “esse estranho essencial”; “parceiro perpétuo do eu.” (1975 *apud* PINO, 2000, p. 67).

Também Aguiar, retomando Vygotsky (2001), afirma que “os significados são produções históricas, sociais, relativamente estáveis e, por serem compartilhados, são eles que

permitem a comunicação entre os homens, além de serem fundamentais para a constituição do psiquismo” (AGUIAR et al., 2009, p. 61).

Os autores amparados pelos estudos de Leontiev (1980, p...) complementam que “se os significados aparecem ao homem de modo particular, estamos falando de singularidade, de ‘parcialidade da consciência humana’”.

Nessa perspectiva, os significados são códigos sociais comuns a todos. É o que nos permite conversar, por exemplo. São signos históricos. É a matéria prima do pensamento.

Já os sentidos seriam “um agregado de todos os fatos psicológicos que surgem na nossa consciência como resultado da palavra” (VIGOTSKI, 2001, p. 465). Dito de outro modo, são apropriações dos significados pelo sujeito “e que melhor expressa sua subjetividade e que revela sua história e suas contradições” (VIGOTSKI, 1999, *apud* AGUIAR et al., 2009, p. 64).

Com efeito, Vygotsky (2001, p. 466) define que “o sentido real de cada palavra é determinado [...] por toda a riqueza dos momentos existentes na consciência e relacionados àquilo que está expresso por uma palavra”. Cada sujeito quando objetiva ou subjetiva a realidade produz sentidos e significados sempre a partir das mediações que o constitui. Desse modo, o ser humano está o tempo todo expressando sentido e não apenas significados.

Note-se como Aguiar também define que:

significado e sentido são momentos do processo de construção do real e do sujeito, na medida em que objetividade e subjetividade são também âmbitos de um mesmo processo, o de transformação do mundo e constituição dos humanos. Jamais poderão ser considerados e, assim, apreendidos dicotomicamente. Desse modo, será por meio da categoria mediação que construiremos as possibilidades de acessá-los, de apreendê-los na sua singularidade, totalidade e complexidade, em sua unidade dialeticamente contraditória (AGUIAR et al., 2009, p. 60).

Sendo assim, amparados em Vygotsky, afirmamos que os sentidos são mais amplos que os significados e apesar de serem elementos distintos, sentido e significado não existem um sem o outro. Dessa maneira, “o sentido pessoal representa, não uma consciência individual oposta à consciência social (significados), mas sim minha consciência social” (LEONTIEV, 1992, p. 209).

A categoria *significação* é a síntese da relação dialética entre sentido e significado e é através dela que se entende a consciência do sujeito. Segundo Vygotsky (2001, p. 84) “a Significação... é a atividade mais geral e fundamental do ser humano, a que diferencia em primeiro lugar o homem dos animais do ponto de vista psicológico.” Nesse sentido “estamos

falando da capacidade/atividade humana de significação que se refere ao processo de constituição do pensamento e, desse modo, de constituição dos significados e sentidos” (AGUIAR et al., 2009, p. 61).

A *significação* é um movimento em que o sujeito objetiva sua subjetividade e revela o sujeito através de sua fala. Contudo, segundo Aguiar et al. (2009, p. 61) “o pensamento fracassa.” Dito de outro modo, recorrendo a Gonzalez Rey, “o ‘processo psicológico’, que é emocional e contraditório e, nessa qualidade, muitas vezes não se traduz totalmente nas palavras, pois lhe confere valor afetivo e intelectual” (2003, *apud* AGUIAR et al., 2009, p. 65), expressa a *significação*. Nessa direção, a significação é a expressão do pensamento que é sempre emocionado. Sendo assim, não é possível significar nada sem pensamento ou sem palavra. A fala do sujeito é constituída por *significações* que ele produz sobre determinado fenômeno. Ainda de acordo com Gonzalez Rey.

produzimos um mundo que nos cerca nos colocando nele por meio de nossa atividade e nossa fala. Sem deixar de reconhecer também que é nesse mundo que encontramos a fonte para a composição dos registros afetivos e intelectuais, sem que os pensemos como um carimbo do mundo em nós, mas como movimento e construção. (2003, *apud* AGUIAR et al., 2009, p. 65).

As significações constituem a realidade e a *totalidade* do sujeito. Conforme afirma Vygotsky, “o sentido se refere a totalidade do sujeito histórico e à sua condição vital” (2001, *apud* AGUIAR et al., 2009, p. 65). Portanto, qualquer objetivação humana contém a *totalidade*.

Cada um de nós expressa o todo. Sendo assim, devem ser analisadas as *significações* do sujeito que revelam o todo do sujeito e, de algum modo, a realidade social.

Por isso, nesta pesquisa pretendemos ir além do dito, do texto, da aparência, superando o empírico e nos aprofundando no processo constitutivo.

Como vimos anteriormente, a dupla condição humana: transformar a natureza e ser transformado por ela ao mesmo tempo, diz Furtado (2011, p. 63) “permite um fenômeno muito especial para o ser humano que é a condição de ser consciente e a de se comunicar”. Pensamento e palavra, como aponta Vygotsky (2004, *apud* FURTADO, 2011, p. 63), permitem ao ser humano avaliar a si mesmo, e este fenômeno é ontológico por excelência.

Tendo em vista o referencial teórico adotado nesta pesquisa, partimos do pressuposto de que toda palavra tem significado. Sendo assim, o significado é fenômeno tanto da linguagem quanto do pensamento. Porém, de acordo com Vygotsky (2001, p. 409) “o pensamento não se

exprime na palavra, mas nela se realiza”. Isso significa dizer que nem sempre a linguagem revela o que está contido no pensamento, que por sua vez também não se revela totalmente nas palavras.

Ainda segundo Vygotsky (2001, p. 412), “a linguagem não serve como expressão de um pensamento pronto. Ao transformar-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica”.

Nessa direção, percebemos que as relações entre pensamento e linguagem são processos distintos, não estão ligados por um vínculo primário, mas, apesar de terem origem e concepções distintas, são interligados num movimento histórico. Ou seja, um não existe sem o outro: são pares dialéticos (VIGOTSKI, 2001).

O pensamento se torna verbal e a fala se torna intelectual. Essa é a fusão: falar e pensar; linguagem e pensamento, acontecem de forma unificada em um processo intelectual. A palavra constitui a consciência ao mesmo tempo que a revela. Portanto, pensamento e palavra são indissociáveis e, assim sendo, constituem a unidade do pensamento discursivo que é a *significação*.

A palavra se articula em dois planos: interior e exterior. Vygotsky (2011, p. 425) afirma que:

em certo sentido, pode-se dizer que a linguagem interior não é só aquilo que antecede a linguagem exterior ou a reproduz na memória, mas é oposta à linguagem exterior. Este é um processo de transformação do pensamento em palavra, é a sua materialização e sua objetivação. Aqui temos o outro processo de sentido oposto, que caminha de fora para dentro, um processo de evaporação da linguagem no pensamento.

Com efeito, o ser humano, não apenas se constitui num movimento de objetivação e subjetivação, como pode objetivar sua subjetividade de várias maneiras. Nesse sentido, Aguiar e Machado (2016, p. 266) consideram que:

partindo das falas do indivíduo, pode-se num esforço analítico, empreender um caminho em que as mediações e contradições (sempre com o apoio das categorias) são desvelas, de modo que a ‘face oculta da lua’ possa surgir, que os sentidos possam ser apreendidos.

Essa ideia é de suma importância para esta pesquisa, justamente porque o objetivo do estudo em questão é apreender se, e de que modo, os jovens inseridos em uma escola pública estadual da cidade de São Paulo significam a escola e o futuro. Sendo que tais *significações* se objetivam nas falas dos sujeitos, sendo estas o caminho para apreendermos seu pensamento que é sempre emocionado.

Entretanto, esta pesquisa vai além da mera análise das falas dos adolescentes, uma vez que para entendermos sua realidade concreta se faz necessário entendermos as mediações que os constituem. Destaca-se deste modo a necessidade de apreendermos as condições sociais, institucionais, culturais que constituem a escola e seus alunos.

CAPÍTULO 2 - ADOLESCÊNCIA COMO CONSTRUÇÃO HISTÓRICA

A partir do século XX é notável a preocupação e o acúmulo de conhecimento produzido, em diversas áreas de estudo das ciências humanas, sobre a adolescência. De acordo com Bock (2007, p. 2) “a adolescência tem se tornado um tema de interesse para o qual se tem criado um saber específico”. Tal tema/interesse continua pautando pesquisadores nos seus trabalhos. É o caso de Leite (2014) que destaca a necessidade de compreender a juventude na contemporaneidade ao afirmar que diante da variedade de produções científicas (Sociologia, Psicologia, Educação, Economia Política, Filosofia, História e Antropologia) em diferentes períodos históricos, nota-se a trajetória dos estudos acerca desse fenômeno fundamentada em interpretações universalizantes e patológicas, até as abordagens mais atuais, que compreendem a juventude historicamente.

Contudo, ainda nos dias de hoje nos deparamos com investigações científicas e intervenções profissionais que percebem o adolescente como a-histórico envolvido por crises e angústias (LEITE, 2014 p. 21).

O precursor dessa ideia na área de psicologia é Stanley Hall que concebia a adolescência como uma etapa conturbada da vida do homem, vinculada à emergência da sexualidade. Porém, foi Erickson que:

institucionalizou a adolescência. Apresentou-a a partir do conceito de moratória e a caracterizou como uma fase especial no processo do desenvolvimento, na qual a confusão de papéis, as dificuldades para estabelecer uma identidade própria a marcavam como ‘...um modo de vida entre a infância e a vida adulta’ (1976, *apud* BOCK, 2007, p. 2).

Os itens descritos abaixo formam um conjunto de sintomas apresentado por Knobel (1989) que caracteriza este período como “síndrome normal da adolescência”. Em outras palavras, tais características, ditas naturais, universalizam e naturalizam a adolescência.

1) busca de si mesmo e da identidade; 2) tendência grupal; 3) necessidade de intelectualizar e fantasiar; 4) crises religiosas, que podem ir desde o ateísmo mais intransigente até o misticismo mais fervoroso; 5) deslocalização temporal, em que o pensamento adquire as características de pensamento primário; 6) evolução sexual manifesta, desde o auto-erotismo até a heterossexualidade genital adulta; 7) atitude social reivindicatória com tendências anti ou associas de diversa intensidade; 8)

contradições sucessivas em todas as manifestações da conduta, dominada pela ação, que constitui a forma de expressão conceitual mais típica deste período da vida; 9) uma separação progressiva dos pais; e 10) constantes flutuações de humor e do estado de ânimo (KNOBEL, 1989, p.29).

Nessa direção, a adolescência é pensada como algo que independe das condições históricas de vida, como destaca Ozella (2003, p. 19) “a psicologia insiste em negligenciar esta inserção histórica e as condições objetivas de vida dos jovens”. Ainda com Ozella (2003, p. 37) “a concepção de que ‘adolescência é...’ dos manuais e das ‘teorias’ psicológicas é tão naturalizada que não é necessário, nenhuma reflexão sobre ela. Adolescência é isso e pronto”!

Nessa perspectiva, a adolescência, além de ser considerada como uma etapa natural do ser humano, é também rotulada como uma fase de desenvolvimento difícil e patológica da vida. Bock, afirma que:

nessas construções teóricas, encontramos a visão de que o homem é dotado de uma natureza, dada a ele pela espécie e, conforme cresce, se desenvolve e se relaciona com o meio, atualizando características que já estão lá, pois são de sua natureza. A adolescência pertence a esse conjunto de aspectos. Suas características são decorrentes do “amadurecer”; são hormônios jogados na circulação sanguínea e o desabrochar da sexualidade genital os fatores responsáveis pelo aparecimento da sintomatologia da adolescência normal (BOCK, 2007, p. 2).

Do mesmo modo, Aguiar e Ozella realizaram um estudo sobre a adolescência em que a apresentam como uma categoria construída historicamente, pois apontam como resultado a “diversidade de adolescências presente na nossa sociedade e a importância de se entender o processo adolescente dentro de contextos específicos, levando em conta sua multideterminação” (AGUIAR; OZELLA, 2008, p. 97).

Considerando-se a concepção histórico-social do homem, Marx afirma que:

o homem singular não é um ser que traria já, dentro de si mesmo, ao nascer, essa essência já delimitada e que, por isso, esse homem poderia existir isoladamente, sendo a sociedade somente o ambiente através do qual essa sua essência se desenvolveria. De modo algum! Segundo a mencionada concepção histórico-social, o homem singular é um ser social, uma "síntese de múltiplas determinações. (1983, *apud* OLIVEIRA, 2005, p. 1-2).

Outro estudo sobre a adolescência foi realizado por Ana Bock (2007). A autora chama a atenção para o conceito de adolescência presente em publicações destinadas a pais e professores e, de acordo com a autora:

os textos não servem para a compreensão de jovens de outros grupos sociais. Ao contrário, impõe um modelo que, ao não se apresentar no processo do desenvolvimento, leva a consideração de anormalidades e patologias, ao invés de apenas diferenças decorrentes das diferentes inserções na sociedade (BOCK, 2007, p. 73).

Ana Bock (2007), conclui que tais publicações são voltadas para orientar os adultos à tolerância, à paciência e à compreensão para com os jovens. Orientação que por sua vez é contraditória, ao passo que para a autora:

os adultos são incentivados ao controle, à autoridade, à imposição de regras, regras que são do mundo adulto. Mas são também incentivados ao amor, à compreensão, à tolerância, a manterem relações democráticas e a valorizar positivamente o adolescente (BOCK, 2007, p. 73).

A adolescência passa a ser algo genérico, natural, ou seja, todos os jovens são iguais, estejam eles onde estiverem, inseridos em qualquer cultura e sociedade (BOCK, 2007).

É o que mostram os relatos de alguns profissionais da educação e da psicologia em conversa com Ozella (2003), ao serem perguntados sobre o que pensam da adolescência. Consideram que “algumas características da adolescência são agressividade”; “O conflito nas diferentes classes sociais são os mesmos”; “é uma fase complicada... isto é próprio, faz parte do desenvolvimento do indivíduo.”

A trilogia que constitui a adolescência: naturalização, universalização e patologização, por não levar em conta sua gênese social e seu desenvolvimento histórico traz graves consequências como: corroborar a desvalorização do jovem uma vez que esse não tem a devida atenção por estar numa fase problemática com data de validade para acabar e, portanto, ser uma fase desconfortável aos adultos; produzir falta de práticas educativas e políticas sociais adequadas para a juventude; legitimar a desigualdade social; e a contradição vivenciada pelos adolescentes, que de acordo com Ana Bock (2007, p. 5), fez “o jovem apesar de possuir todas

as condições cognitivas, afetivas e fisiológicas para participar do mundo adulto, estava desautorizado a isso, devendo permanecer em um compasso de espera para esse ingresso.” Em outras palavras, o jovem apesar de possuir todas as condições de se inserir na sociedade de maneira autônoma, vai aumentando o vínculo de dependência em relação ao adulto.

Bock (2007, p. 6) considera que “os jovens que não possuíam referências claras para seus comportamentos utilizam, agora, essas características como fonte adequada de suas identidades: são agora adolescentes”. Tais referências e características se formam a partir das contradições e acarretam aos jovens uma “crise de identidade”, ou uma “falsa identidade” que o impossibilita de construir um projeto de vida autêntico, uma vez que tal “identidade” se constitui como significado social ideologizado.

Para Brônia Liebesny, isso significa dizer que em sua constituição histórica a adolescência se refere a:

um período de relações socialmente construídas em torno do desenvolvimento dos indivíduos: a puberdade marca a potencialidade da criação, levando à procura e escolha adequada de parceiro(a); a força física é potencialmente capacitadora do trabalho, para o qual a organização da sociedade estipula a necessidade de preparação específica; o consumo é desejado e estimulado, mantendo-se a dependência econômica justificada por esse período de treino para o trabalho (LIEBESNY, 2008, p. 24).

Sendo assim, as condições produzidas historicamente condicionam e determinam a entrada do indivíduo na sociedade. Afinal, aponta Liebesny (2008, p. 24) que “a sociedade define suas expectativas para o modo de ser jovem, em função da própria necessidade de manutenção de relações sociais e da capacidade da sociedade de desenvolvimento das suas formas de produção”.

A ideia de adolescência que trazemos aqui não é esta, universalizada e naturalizada, constituída na modernidade. Pois, como vimos, nessa abordagem a adolescência é formada a partir de significados sociais ideologizados por um determinado grupo social homogêneo específico, como apontou Santos (1996, *apud* AGUIAR et al., 2015, p. 205), o “homem-branco-burguês-racional-ocidental, oriundo em geral da Europa ou dos Estados Unidos” – e aqui acrescentamos: heterossexual – como o padrão adolescente.

Se aqui negamos a adolescência como natural e universal, de que adolescência então estamos tratando neste trabalho?

Estudos como de Aguiar e Ozella (2008), Bock (2007) e Liebesny, (2008) partem do princípio de que a adolescência não é natural, ou seja, sua gênese é social e apontam a necessidade de superarmos a visão naturalizante da adolescência, e apreendê-la para além dos discursos ideológicos aparentes.

Concordamos com a ideia desses autores e entendemos que a adolescência é constituída histórica e socialmente, por significados sociais, como apontam Aguiar, Bock e Ozella, (2001), ao entenderem esse fenômeno como representação e como fato social e psicológico, ou seja, constituído como significado presente na cultura e na linguagem. Portanto, é nas relações sociais que a adolescência é interpretada e significada, *significações* que por sua vez constituem os jovens.

Nessa concepção esses autores consideram que:

o jovem não é algo “por natureza”. Como parceiro social, está ali, com suas características, que são interpretadas nessas relações; tem, então, o modelo para sua construção pessoal. Construídas as significações sociais, os jovens têm a referência para a construção de sua identidade e os elementos para a conversão do social em individual. (AGUIAR, BOCK; OZELLA, 2001, p.168)

Em contraposição às leituras aqui analisadas sobre a adolescência a-histórica, entendemos ser de suma importância a superação dos discursos ideológicos a fim de apreender o jovem para além da aparência, ou seja, em sua realidade concreta.

Para tanto nos apoiamos na Psicologia Sócio-Histórica que, segundo Aguiar (2001, p. 98), compreende que “o homem é constituído em uma relação dialética com o social e com a história, sendo ao mesmo tempo único, singular e histórico”. Partindo desta constatação, esta perspectiva, ao estudar a adolescência, pergunta “como se constituiu historicamente este período do desenvolvimento?” (AGUIAR; OZELLA, 2008, p. 99).

Os estudos de Aguiar, Bock e Ozella (2001) mostram que a adolescência não é um período natural do desenvolvimento humano. Na busca de entender a adolescência, é necessário apreender as mediações que levam à constituição deste fenômeno. Isto porque “para a teoria sócio-histórica só é possível compreender qualquer fato a partir de sua inserção na totalidade em que ele foi produzido, totalidade esta que o constitui e lhe dá sentido” (AGUIAR; OZELLA, 2008, p. 99).

Esses mesmos autores afirmam que:

a totalidade social é constitutiva da adolescência e, quando o fazemos, temos a convicção de que “não estamos nos referindo, portanto, a condições sociais que facilitam, contribuem ou dificultam o desenvolvimento de determinadas características do jovem; estamos falando de condições sociais que constroem uma determinada adolescência” (AGUIAR, BOCK; OZELLA, 2001, p.169).

Aqui não se trata de negar a adolescência. Reconhecemos os aspectos biológicos, as mudanças no corpo e o notável desenvolvimento cognitivo deste período. Como consideram Aguiar e Ozella:

há um corpo se desenvolvendo que tem suas características próprias, mas, nenhum elemento biológico ou fisiológico tem expressão direta na subjetividade. As características fisiológicas aparecem e são significadas pelos adultos e pela sociedade. (AGUIAR; OZELLA; 2008, p. 99).

Contudo, destacamos que muitas outras coisas acontecem concomitantemente na vida do jovem que não são levadas em consideração. Desse ponto de vista, a adolescência não deve ser entendida somente através de suas características fisiológicas que de fato existem, estão presentes, e impedem-nos de negarmos a puberdade. Porém, a maneira como tais características vão sendo significadas socialmente e se desdobrando em outras que indicam aspectos psicológicos e comportamentais, cria uma significação genérica, natural, inescapável do que é ser adolescente. Ignorando inclusive os grupos sociais e culturais a que pertencem estes adolescentes.

O estudo sobre os jovens de Samoa, realizado por Margaret Mead (1945 *apud* LIEBESNY, 2008, p. 14) “mostrava que os ritos de finalização da infância e introdução à idade adulta para as crianças da ilha, distanciadas dos contatos com outras culturas, eram específicos do grupo e diferentes das culturas ocidentais dominantes”.

Estudos como esses fundamentam nosso entendimento de que os conflitos característicos da adolescência são marcas constituídas na *totalidade* que media o sujeito e, sendo assim, a adolescência não é um período de crise inerente à natureza humana.

Por ser constituída social e historicamente podemos apreender as mediações que constituem a adolescência. Para tanto, recorremos a Odair Furtado (2011), à sua obra seminal **Trabalho e solidariedade**, que contribui muito para refletirmos acerca da gênese desse fenômeno, ao tratar do trabalho na sociedade capitalista: o trabalho alienado.

Isso porque, entendemos que a gênese da adolescência se refere a um conjunto de significados decorrentes do modo de produção da sociedade capitalista. Esta latência é atribuída aos jovens a partir das transformações sociais capitalista e de suas novas exigências para o ingresso no mercado de trabalho.

A modernidade provocou grandes transformações no modo de vida das pessoas. Uma delas é o trabalho alienado que afasta o homem de sua própria condição humana e, portanto, de sua ontologia social. Como considera Furtado

ali o gesto criador de si e do mundo em comportamento repetitivo, na fragmentação da mesma tarefa sem sentido. Pela via da alienação o ser humano produz centenas de carros e não sabe fazer um carro. O trabalho alienado é alienado porque roubou do trabalhador o significado do trabalho. Sim, aquele mesmo que o hominiza (FURTADO, 2011, p. 12).

Além disso, as revoluções industriais alteraram as ferramentas de trabalho, deixando-as mais tecnológicas, o que exigiu dos processos produtivos maior conhecimento técnico. Ademais, o homem teve sua vida prolongada pelos avanços da ciência, notadamente na área da medicina, o que trouxe para a sociedade novos desafios em relação ao mercado de trabalho e para sua própria sobrevivência.

Diante desse cenário, era preciso tempo e formação específica, que passou a ser oferecida e realizada na escola para os jovens, afastando-os por mais tempo da família e do mercado de trabalho, aumentando o tempo de sua formação escolar. Nas palavras de Adélio Clímaco (1991 *apud* BOCK, 2011, p. 11) “estavam dadas as condições para que se mantivesse a criança mais tempo sob a tutela dos pais, sem ingressar no mercado de trabalho. Mantê-las na escola foi a solução”.

Por isso Clímaco defende que

com as revoluções industriais, o trabalho se sofisticou, do ponto de vista tecnológico e passou a exigir um tempo prolongado de formação, adquirida na escola, reunindo em um mesmo espaço os jovens e afastando-os do trabalho por algum tempo. Além disso, o desemprego crônico/estrutural da sociedade capitalista trouxe a exigência de retardar o ingresso dos jovens no mercado e aumentar os requisitos para este ingresso, o que era respondido pelo aumento do tempo na escola. (1991 *apud* BOCK, 2011, p. 11).

Com o modo de vida familiar alterado pelas novas exigências da sociedade capitalista, os jovens passaram a se relacionar mais com um grupo de “iguais” na escola do que propriamente com seus pais. Assim, a sociedade passa a assistir à criação da juventude/adolescência como um novo grupo social de características coletivas próprias, entendida como uma fase da vida problemática e patológica, composta por sujeitos homogêneos que não estão preparados para o mercado de trabalho, que passam a depender por mais tempo do sustento dos pais e, conseqüentemente, permanecem mais tempo na escola. Como salienta Clímaco:

a extensão do período escolar e o conseqüente distanciamento dos pais e da família e a aproximação de um grupo de iguais foram conseqüências destas exigências sociais. A sociedade então assiste à criação de um novo grupo social com padrão coletivo de comportamento - a juventude/a adolescência (1991 *apud* BOCK, 2011, p. 11).

Tais argumentos reiteram o quanto as formas de organização dos homens para o trabalho constituem as formas de vida e significação. Sendo assim, os significados atribuídos à adolescência ocultam os conflitos e colocam os adolescentes como determinado segmento social separado do mundo adulto, que por sua vez, determina sua inserção na sociedade, na medida em que estabelece seu modo de vida como modelo de vida por excelência.

Por tudo que foi exposto, concluímos que a adolescência não é uma fase natural do ser humano, mas, ao contrário, é uma *significação* socioeconômica (BOCK, FURTADO; TEIXEIRA, 2002, p. 291).

Do mesmo modo, de acordo com Abramo

Reafirmamos, dessa maneira, que a manutenção das concepções de adolescência como um período naturalmente de crise cumpre o papel ideológico de camuflar a realidade, as contradições sociais, as verdadeiras mediações que constituem tal fenômeno. (1997 *apud* AGUIAR; OZELLA, 2008, p. 100).

Seguindo esse raciocínio, concluímos que o papel ideológico se cumpre na medida em que a adolescência é naturalizada, isto é, não tem nenhuma característica constituída historicamente. Portanto, pensamos que se faz necessário olhar atentamente para a juventude, um olhar que possibilite compreendê-la socialmente, compreendendo as mediações que a

constitui, a fim de possibilitar uma transformação na maneira como a sociedade vê esse fenômeno.

CAPÍTULO 3 - A PESQUISA

3.1 A abordagem qualitativa

Em verdade, a abordagem desta pesquisa será a qualitativa. Isso porque entendemos que esta abordagem é a mais apropriada para apreendermos as mediações que constituem o fenômeno aqui investigado.

De acordo com Gonzalez Rey, a pesquisa qualitativa:

se diferencia da quantitativa por estar orientada à produção de ideias, ao desenvolvimento da teoria, e nela o essencial é a produção de pensamento, não o conjunto de dados sobre os quais se buscam significados de forma despersonalizada na estatística (GONZALEZ REY, 2005, p. 69-70).

Sendo assim, a pesquisa qualitativa se apresenta como possibilidade de conhecimento constante capaz de apreender a complexidade dos fenômenos e analisá-los de formas distintas e variadas.

Gonzalez Rey considera que:

as etapas de coleta e análise de informação aparecem na pesquisa qualitativa como um continuum em que se interpenetram, o que por sua vez gera a necessidade de buscar mais informação e de usar novos instrumentos. A linha condutora que une ambos os momentos é a produção teórica do pesquisador (GONZALEZ REY, 2005, p. 76-77).

Dado que a realidade é um movimento constante e o sujeito é histórico, a pesquisa qualitativa aparece como uma ferramenta que nos possibilita analisar o processo e não apenas os objetos. Desse modo, a pesquisa qualitativa é fundamental para entendermos a totalidade do fenômeno pesquisado.

Esse mesmo autor afirma que:

a subjetividade individual se constitui em um indivíduo que atua como sujeito graças a sua condição subjetiva. O sujeito é histórico, uma vez que sua constituição subjetiva atual representa a síntese subjetivada de sua história pessoal, e é social, porque sua vida se desenvolve na sociedade, e nela produz novos sentidos e significações que, ao

constituir-se subjetivamente, se convertem em constituintes de novos momentos de seu desenvolvimento subjetivo. Por sua vez, suas ações na vida social constituem um dos elementos essenciais das transformações da subjetividade social (GONZALEZ REY, 2005, p. 38).

Contudo, ainda com Gonzalez Rey (2005, p. 77), é preciso considerar que “o significado da informação não surge como produto de uma sequência de dados, mas como resultado de sua integração no processo de pensamento que acompanha a pesquisa, que é, essencialmente, um processo de produção teórica”.

Partindo desta constatação, faz-se necessário definir instrumentos de pesquisa e processos de análise e interpretação que favoreçam a integração de dados no processo de pensamento e de produção teórica que acompanha a pesquisa.

Nessa direção, na presente pesquisa optamos por utilizar como instrumento a entrevista reflexiva, à medida que ela possibilita a interação, como afirma Szymanski (2000), um “entrelaçamento de emoções” entre entrevistador e entrevistado. Especificamente em nosso caso essa relação se dá entre (pesquisador e adolescentes). Ainda segundo a autora, essa interação “se dá no ‘espaço relacional do conversar’” (SZYMANSKI, 2000 p. 194).

De acordo com Banister (1994 *apud* SZYMANSKI, 2000, p. 193) a entrevista reflexiva “tem sido empregada em pesquisas qualitativas como uma solução para o estudo de significados subjetivos e de tópicos complexos demais para serem investigados por instrumentos fechados e padronizados”.

Além disso, para o processo de análise e interpretação dos dados, definimos a utilização de *Núcleos de Significação*. Afinal, de acordo com Aguiar, Machado e Soares (2015, p. 58), “a compreensão do objeto investigado só ocorre quando o pesquisador se aproxima das determinações sociais e históricas desse objeto”, o que consideramos um instrumento essencial para o objetivo desta pesquisa.

3.2 Sujeitos da pesquisa

Tendo em vista que o objetivo geral desta pesquisa é apreender as significações dos jovens inseridos em uma escola pública estadual da cidade de São Paulo sobre a escola e seu projeto de futuro, foram escolhidos para a realização desta pesquisa 10 estudantes do ensino médio, entre 15 e 17 anos de idade.

Dos 10 alunos participantes da pesquisa, 5 são do sexo masculino e 5 são do sexo feminino. Seis deles estudam no período matutino e quatro no período noturno.

A escola situa-se na Zona Leste da cidade, em uma região de alta vulnerabilidade social. Trata-se de uma escola de Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) no período vespertino; Ensino Médio regular nos períodos matutino e noturno; e Ensino de Jovens e Adultos (EJA) no período noturno. Ao todo atende 1078 alunos e possui 75 funcionários, sendo 64 professores, 10 agentes de organização e 1 agente de serviço.

Em tempos de pandemia o convite para participar desta pesquisa foi feito pelo canal de comunicação Centro de Mídia São Paulo (CMSP), criado pelo governo do Estado de São Paulo, e pelo aplicativo *WhatsApp*.

Os 10 adolescentes participantes desta pesquisa são os que entraram em contato através dos canais descritos acima e se dispuseram a colaborar.

3.3 Procedimentos de produção de informação

Para dar início a produção de informações entramos em contato com a direção da escola para explicar os procedimentos a serem utilizados.

Esclarecemos que tal processo seria realizado por meio de três reuniões coletiva (on-line) e uma entrevista reflexiva (on-line).

A proposta da primeira reunião coletiva (on-line) foi inteirar os sujeitos sobre a pesquisa e orientar a participação de cada um deles. Nesse primeiro contato, propusemos aos participantes que escolhessem ou criassem algum símbolo (foto, vídeo, desenho, texto, etc) que significasse para cada um deles a escola e seu projeto de futuro. Tal tarefa deveria ser apresentada por cada participante na próxima reunião coletiva que aconteceu uma semana depois.

Já na segunda reunião coletiva (on-line), foi dado um tempo de até dez minutos para que cada sujeito pudesse expressar a relação do símbolo escolhido com a escola e seu futuro. Dos 10 adolescentes: 2 enviaram desenhos, 1 enviou poema, 1 enviou vídeo, 1 enviou áudio e 5 enviaram textos.

Posteriormente realizamos uma entrevista reflexiva individual com 8 dos 10 participantes, visto que 2 deles desistiram de participar da pesquisa. A entrevista reflexiva e as reuniões coletivas, tiveram aproximadamente trinta minutos de duração cada uma, e se realizaram por meio de um conjunto de perguntas orientadoras, com seis questões abertas em que o pesquisador perguntava e os sujeitos respondiam.

As questões foram relacionadas aos significados atribuídos à escola e ao projeto de futuro de cada um dos entrevistados. O objetivo era apreender de que modo a organização dos

conteúdos escolares, a relação com os professores, o cotidiano escolar e o contexto social interferem, ou não, na construção do projeto de vida dos adolescentes.

As questões que nortearam o diálogo entre pesquisador e adolescentes são as seguintes:

1. O que é ser jovem para você e quais as dificuldades que você enfrenta por ser jovem?
2. O que significa sair da adolescência para você?
3. Como é sua relação com sua família? Como você acha que sua família te enxerga?
4. Você se sente apoiado pela escola e pela família para construir seu projeto de vida?
5. O modo como as atividades escolares são organizadas pelos professores te animam ou desanimam para pensar seu futuro?
6. O que é o futuro para você? Qual seu projeto de vida? Como você pretende realizar seus sonhos?

O terceiro encontro coletivo teve como objetivo conversar com os sujeitos retomando as questões propostas anteriormente nas reuniões coletiva e na entrevista reflexiva, descritas acima, pois acreditamos que depois de terem passado por tal processo, os jovens terão maior propriedade para expressar o que pensam da escola e do futuro. O que acreditamos ser uma excelente oportunidade para produzirmos mais elementos que constituirão nossa análise.

As três reuniões coletivas e a entrevista reflexiva individual foram transcritas e lidas repetidas vezes. Esse procedimento é chamado de leitura flutuante. Neste momento, nos guiamos pelos objetivos desta pesquisa, bem como pelos pressupostos do materialismo histórico-dialético e da Psicologia Sócio-histórica.

Dessa forma fomos identificando os pré indicadores das reuniões coletivas e da entrevista reflexiva individual separadamente. Esses trechos de falas dos nossos sujeitos que articuladas compõe significado, “carregam a totalidade do sujeito constituindo assim, uma unidade de pensamento e linguagem” (AGUIAR E OZELLA, 2013, P. 309).

Depois de identificados e articulados os pré indicadores das reuniões coletivas foram agrupados em indicadores. O mesmo procedimento foi realizado com os pré-indicadores da entrevista reflexiva individual. Esse processo foi fundamental para produzirmos uma articulação mais totalizante.

Assim, num primeiro momento produzimos indicadores com os pré-indicadores apreendidos do material das reuniões coletivas e depois, separadamente, indicadores com os pré-indicadores da entrevista reflexiva individual.

Os quadros abaixo expõem o resultado desse processo:

Quadro 1 – Indicadores das reuniões coletivas e seus respectivos pré-indicadores:

1º Indicador - A responsabilidade como privação da adolescência: “eu vivo minha juventude mais ou menos porque a minha vida toda tive que ter muita responsabilidade”.

Carla: Não sou como a maioria... eu tenho que ter responsabilidade. Eu tive que amadurecer muito mais rápido e eu gostei disso, mas a maioria (dos jovens) eu vejo que não tem responsabilidade, não se comprometem com nada.

Carla: Estou mais responsável, mas eu nunca gostei muito da responsabilidade.

Flávia: Eu vivo minha juventude mais ou menos porque a minha vida toda tive que ter muita responsabilidade.

Flávia: Ser jovem é aquela fase de liberdade de experimentar muitas outras coisas.

Flávia: Acho que a vida de adolescente é quando ele consegue ser ousado, passear num parque, coisa que eu não consegui fazer.

André: Ser adolescente é estar na fase de transição, a gente tipo tá querendo aproveitar a vida.

Fábio: Ser jovem é ter esperança de poder fazer tudo, ser jovem é você ter a capacidade de mudar as coisas.

2º Indicador - Incumbência de cuidar da casa e de seus familiares: “falam muito da minha responsabilidade, de eu conseguir cuidar da minha mãe, cuidar do meu irmão”.

Flávia: Tive que ter muita maturidade, desde pequena eu cuido dos meus irmãos. Eu tenho no total tem oito irmãos, só por parte de mãe eu tenho 6 (irmãos), minha mãe era nova me teve com 17 anos, que é a idade que eu tenho agora.

Flávia: E ela (mãe) saía muito, ficava três dias fora. Teve muitas vezes que ela já chegou doida de festa e eu levava café da manhã na cama pra ela porque *tava* na ressaca.

André: Eles (família) falam muito da minha responsabilidade, de eu conseguir cuidar da minha mãe, cuidar do meu irmão.

André: Um ajudando o outro na atividade de casa a gente divide, conta para pagar.

Fábio: Quando a gente é jovem, a gente passa a trabalhar, ter uma vida proativa dentro da sociedade, a gente tem dimensão de como esse mundo é grande e também de quanto esse mundo pode ser ruim, ainda mais ainda se você nasce negro e gay.

Fábio: Eu durmo 3 horas por dia porque tem que fazer lição de madrugada ,porque tenho irmã pequena, que eu sei que vai precisar de toda a minha atenção, que eu prepare comida, que eu cuide dela, que eu dê banho, e eu ainda tenho que lidar com o fato de que a escola

dela manda lições para ela que eu tenho que passar porque tá todo mundo trabalhando; você se sente exausto o tempo todo e você vê que você tá sozinho.

Fábio: Na época que eu trabalhava foi difícil ir para escola.

Carla: Uma pessoa que é rica não vai se preocupar em trabalhar porque ela já tem tudo que ela precisa, então ela vai curtir a vida.

3º Indicador - A adolescência é rotulada e desvalorizada: “As pessoas acham que você não tem potencial”.

Rosi: Sendo jovem a dificuldade que a gente encontra é no emprego, por não ter experiência, mas como que vai ter experiência se não tiver uma oportunidade, né.

Rosi: Os estereótipos que colocam na gente também, né, preguiçoso, só quer sair, não quer nada com nada, não pensa no futuro, não quer saber de estudar.

Flávia: A maior dificuldade (de ser jovem) eu acho que são as opiniões das pessoas, até mesmo da família, quando a gente toma certas atitudes e recebe negatividade. As pessoas acham que você não tem potencial.

Flávia: A irmã da minha mãe sempre me negativou. Sempre falou que ia ser igual a minha mãe, que ia ter um monte de filhos, que ia casar cedo, que ia ficar largada no mundo.

Fábio: As pessoas não acreditam nos jovens. Os jovens sofrem essa desvalorização as pessoas deixam os jovens no canto e isola eles.

Carla: Sempre apontavam na minha cara que se eu continuasse assim eu não ia conseguir nada na minha vida.

Fábio: Me sinto desacreditado porque quando eu falo ainda que eu quero ser advogado as pessoas riem da minha cara.

4º Indicador - A saída da adolescência é marcada pelo aspecto legalidade, pelas mudanças fisiológicas e pela esperada independência.

André: Quando eu tiver meus 21 anos, porque legalmente vou tá sendo maior de idade, eu acho que ali já acaba a adolescência, né, também pela questão fisiológica, né, que acaba ali o desenvolvimento do corpo, da mente, os hormônios começam a ficar normalizados.

André: Vai ser quando eu não mais estar na casa dos meus pais, porque quando você é adolescente sempre se tem o auxílio dos pais para tudo, às vezes eu fico revoltado, porque tem muitas coisas que ainda não posso fazer, mas gostaria de fazer.

André: Eu quero logo que chegue à idade para eu não precisar mais depender dos outros porque aí eu serei mais livre legalmente ter mais oportunidade para fazer coisas que eu quero.

André: Eu sei que aí vai acabar tudo, a colher de chá que fala, né, tipo a você é jovem ainda pode errar e aí depois começa uma cobrança em dobro do que já tá. A cobrança vai aumentar, é hora de correr atrás.

André: Eu não posso trabalhar 8 horas e depois cursar o ensino médio, porque ainda não tenho idade, eu tenho idade para ser aprendiz eu não posso ser contratado, por exemplo, lá, na, no cartão de ponto, todo mundo tá auxiliar de produção, auxiliar de produção, engenheiro de produção, RH, no meu tá lá jovem aprendiz, parece que você é só isso sabe, mas eu poderia sim trabalhar as 8 horas e eu faria bem, mas isso é determinado pela minha idade.

Carla: Sair da adolescência é você ser meio que independente porque quando você depende de alguém você não tem toda a responsabilidade, você não é você, não manda em você, então quando você tiver independência você vai conseguir ser um adulto.

Carla: Quando eu me tornar adulta vou ter que ter mais responsabilidade. Todo mundo quer ter sua independência, mas eu não tô mais ansiosa, eu quero seguir minha vida, estudar e ser uma adulta bem-sucedida.

Rosi: Sair da adolescência é ter mais responsabilidade que a gente já tem, né, por que querendo ou não a gente sempre tem a escola que requer muito da gente, né, mas a faculdade e o emprego e depois a família que a gente vai formar vai dar mais ainda.

5º Indicador - Violência sofrida pelos adolescentes causada pela escola e pelas famílias. “fui abusada pelo meu padrasto”. “Eu sofri muito Bullying na escola”.

Carla: Eu quase estraguei minha vida, eu quase perdi tudo. Eu quase me suicidei. Eu desisti de viver. Eu sempre fui acumulando muita tristeza. Eu sofri muito *Bullying* na escola por ser negra, eu tinha cabelo muito curto; eu não me envolvia muito; eu sempre fui a *nerd* então isso me deixava meio isolada... eu ligava muito para isso, é coisa boba, né, mas na época para mim... só que isso você vai acumulando aí chega numa fase tipo a puberdade, eu menstruei na época, eu fiquei muito triste aí foi um dia que briguei feio com a minha mãe foi muito no impulso. Foi um conjunto de coisas. Quando você chega nesse ponto, tipo você não quer pensar, eu acho que isso me ajudou muito a crescer, naquela época estava totalmente sem confiança.

Fábio: Os apelidos que davam na escola que é racismo, homofobia e machismo camuflado no apelido fofo. Quantas vezes eu já escutei até um tio da escola me chamar de Neguinho quando era criança, e ninguém nunca tinha me falado o que era racismo, então, eu aceitei calado. Me chamavam de marica porque eu andava somente com meninas. Eu não acho que foi uma experiência ruim, eu acho que no momento foi uma experiência horrível, você se

sente sozinho, chega a ser uma tortura psicológica... isso é *bullying*. Mas se eu não tivesse passado por isso não teria a força que eu tenho hoje.

Flávia: Dos 11 aos 13 anos eu fui abusada pelo meu padrasto, tive que ter muita dureza na vida para poder crescer ao mesmo tempo ter que entender tudo que aconteceu ao redor eu não soube o que era me divertir com os amigos.

Flávia: Eu falava da minha mãe e começava a tremer até que meu namorado me pressionou e eu tive que contar (do abuso); eu contei quando eu tinha 14 anos, ainda depois de um tempo o policial aconselhou meu pai a fazer o B.O. Ela (mãe) não queria de jeito nenhum que eu tivesse feito esse B.O, falou para eu tirar e fez a minha cabeça falou que eu ia perder meus irmãos que ela ia ser presa depois disso eu tive que ir suportando calada.

Flávia: Demorou dois anos para ela (mãe) acreditar (no abuso) acho que ela acreditou nesse ano só e a minha relação com ela (mãe) também melhorou do que antigamente a gente pareciam duas irmãs né. Hoje é mais parecido com relação a mãe e filha, mas nossa...

Fábio: Eu fui expulso de casa com 15 anos quando eu me assumi homossexual para minha mãe... apanhei pra caralho, apanhei tomando banho, apanhei de rodo dentro do banheiro e depois daquele dia você é rejeitado pela sua mãe e você nunca foi aceito pelo seu pai, você tem que adquirir força da onde você não tem sem ajuda de ninguém.

6º Indicador - Projeto de futuro relacionado às experiências negativas causadas pela escola e pela família.

Flávia: Logo mais eu creio que vou conseguir Faculdade de Direito conseguir o que eu quero, né, que ano que vem eu já vou querer fazer uma Academia Militar; a família de modo geral não conhece muito bem a minha história.

Flávia: Meu futuro eu quero ir conquistando aos poucos o sonho de ser uma militar nasceu porque desde pequena eu falava que ia ser advogada só que fui crescendo ocorreu as coisas (abuso) aí eu falei assim eu vou fazer direito e eu vou me tornar uma delegada.

Flávia: Ser delegada tem a ver com a violência que sofri porque quando eu passei por isso foi a delegada que me atendeu foi uma delegada, ela me apoiou.

Fábio: Faço parte do Conselho Escolar na escola da minha irmã porque eu quero ser o espelho dela ou daquele menino negro que nunca viu advogado preto e gay na vida que também foi zoadado na escola; eu quero ser aquele cara que vai palestrar nessas escolas e que ele fala: caramba eu posso fazer isso porque eu tenho capacidade!

Fábio: Amo ir para escola porque eu gosto de ler eu gosto de trocar ideia com professor e quando eu tive que parar de estudar foi um foi um baque muito forte, porque eu não tinha como ir para escola, eu não tinha casa, passei um tempo fora de casa e quando eu voltei eu não consegui sair da minha inércia, eu não reconhecia mais a escola, eu *tava* tão conturbado, perturbado com tudo que aconteceu (expulsão de casa por ser homossexual); entrei no estado de depressão tão grande que eu não conseguia comer.

7º Indicador - O projeto de futuro é genérico, confuso e incerto e depende apenas de esforços individuais. “O futuro a Deus pertence”

Carla: O futuro é eu tá realizada, ter minha independência e ter tudo que eu quero, não quero estar frustrada.

Carla: Então, eu sempre gostei muito de vendas, eu converso muito bem eu falo muito bem, só que eu sempre gostei de exatas, então eu gosto da área de biomedicina, mas como biomedicina não é uma faculdade barata eu não tenho tanta condição assim, eu vou conseguir as coisas aos poucos com trabalho, não sei se é em vendas ou o que eu tiver oportunidade, e quando eu tiver estabilidade eu vou fazer minha faculdade de biomedicina, ou de veterinária, relacionada a essa parte de farmácia.

Rosi: O futuro é uma mistura de ansiedade com medo e incertezas. O futuro a Deus pertence não sei como vai ser né.

Rosi: O futuro é estar realizada na minha vida adulta, na minha carreira, quero cursar faculdade, quero fazer enfermagem ou pediatria, ter a minha profissão, conquistar as minhas coisas, formar uma família.

Flávia: Para mim o futuro é o amanhã, e meu futuro não tá na mão de ninguém, né, tá na minha mão, depende de cada pessoa, se a gente não lutar a gente não consegue, a não ser o adolescente que tem um apoio da família, né, nessa parte financeira, porque é difícil, é complicado.

Fábio: Eu quero ser advogado. Eu quero daqui 20 anos ter meu próprio escritório de advocacia, eu não quero trabalhar para alguém, eu quero trabalhar para mim mesmo.

Fábio: Infelizmente não tenho um plano porque como eu não tenho dinheiro para pagar um curso para vestibular, me esforço com o que eu tenho, que é livros em PDF, esforço, vontade, e eu quero isso para minha vida, e ambição, eu tenho muita ambição, eu preciso disso.

Fábio: O único plano que cabe a mim é estudar pela internet.

André: Futuro é tudo aquilo que não existe ainda, mas eu posso fazer acontecer e o exemplo mais fácil é mais fácil que esse ainda é muito pessoal é da realização acadêmica com a

medicina e futuramente trabalhar nessa área; então isso ainda é morto porque ainda não existe, ainda não fui, não fiz o Enem. Conseguir a pontuação x que eu precisava e ingressar no processo de fazer acontecer, mas isso não quer dizer que é um futuro que não exista nunca, vai existir se eu me esforçar e aí ele passa um futuro possível, um futuro vivo.

8º Indicador - Práticas realizadas em sala de aula que revelam a visão dos professores acerca da adolescência: “o professor deve valorizar a inteligência daquela determinada pessoa, enfatizar que alguém está olhando para ela”.

Fábio: Na escola teve uma palestra de um ex-carcereiro, eu fiquei realmente decepcionado. Ele falou sobre a vida no presídio, porém esqueceram que todos os jovens aqui são da Periferia e quem aqui nessa escola não tem um parente ou um amigo que já foi preso? parecia um ácido derretendo no nosso cérebro porque basicamente falou: vocês vão ser presos algum dia porque vocês são negros pobres. A escola deveria chamar médicos, advogados, engenheiros. Eu aprendi muito mais com o exemplo da Telma do BBB, porque ela era a única mulher negra na faculdade de medicina.

Fábio: Eu estava com a mão levantada e a professora me ignorou, isso foi um baque para mim, me desmotivou.

Rosi: Eu perdi uma pessoa muito importante, fiquei bem abalada, tanto eu fiquei uma semana sem ir na escola. Aí eu fui conversar com professor, né, falei pra ele que apesar disso eu tinha feito algumas lições e se eu precisava fazer mais alguma ele falou é tem mais lição sim, porque a vida não pode parar, né, fazer o quê? Aquilo me deixou muito triste.

Rosi :Tem alguns professores que são bons, que sempre tentam me ajudar, que chama na mesa para conversar, que são bem compreensivos, mas tem outros que dão aula e pronto, entendeu.

Rosi: Me sinto motivada quando eu sento com um professor que eu tenho dificuldade e ele me explica.

Rosi: Tem situações que o professor passa muita coisa a gente às vezes fala pelo amor de Deus fazer tudo isso mesmo? Não seja ruim é o papel dele, mas a gente acaba ficando com um monte de coisa para fazer.

André: Tem professores que animam e tem outros que desanimam.

André: Há professores que apenas chegam lá na sala e passam um vídeo aula então eu senti uma ausência de uma aula explicada que realmente fosse aula. Porque se fosse pra assistir vídeo aula eu assisto no YouTube, mas há outros professores que tem uma abordagem

diferente que chegavam lá com energia e começavam a explicar, começavam a interagir, começavam a puxar o que a gente vê da nossa vida, né, porque se aprende com a vida.

André: Mas é o sistema de dar aula eu acho que esse sistema poderia sofrer algumas modificações.

André: As pessoas que eu conversei sobre o que está sendo as eletivas, tecnologia e projeto de vida falaram que a proposta é boa, mas a aplicação é ruim.

André: Como é que você vai poder julgar o projeto vida de uma pessoa? É complicado. Você tá ajudando fazendo ela questionar os porquês como conseguir é essencial, muito importante, mas o jeito que é aplicado, de qualquer maneira, de forma alguma colocar um professor qualquer ali para dar projeto de vida e falar de vida.

André: O aluno faz parte da linha de produção X. O professor coloca tal pensamento Y. Pronto já tem esse grupo de pensamento você já pode sair... Ah, mas eu (aluno) não aprendi, mas eu (professor) já dei esse componente, essa caixa de pensamento que você vai ter que usar, é isso e eu não me importo.

Fábio: Eu preciso de um professor que explique basicamente a matéria e me deixe pensar eu não quero ideias prontas quero que ele me deixe tirar minhas próprias conclusões eu não quero ser direcionado para conclusão certa eu quero ter autonomia.

Fábio: Os professores eles só querem saber da ideia deles o que eles acham que é certo, eles não dão autonomia pro aluno.

Fábio: Sinceramente a escola mais me desanima porque a escola tem muitos professores que são assim, eles te passam uma lição que você copia como se fosse uma máquina.

Fábio: Porque eu acho que tem coisas melhores para ensinar usar a inteligência de cada aluno da melhor forma possível, o professor deve valorizar a inteligência daquela determinada pessoa enfatizar para que aquela pessoa possa sentir que alguém está olhando para ela.

9º Indicador - A escola é significada como algo necessário, mas para garantir a sobrevivência. “As pessoas estão indo para a escola para tentar arranjar um emprego, o foco tá sendo sobreviver”.

Rosi: Tem dias que a escola pede um monte de coisas ao mesmo tempo a gente fica bem esgotado né.

André: Então posso dizer assim, que o que está sendo oferecido (pelo estado) é bom, realmente o conteúdo é bom, os professores são capacitados né, porém o sistema poderia ser melhor.

André: Tem um sistema que fala quanto que um aluno vale, uma nota. Os alunos valem uma vida.

André: As pessoas não estão indo lá (na escola) para querer aprender, estão indo lá (na escola) para passar de ano, para tentar arranjar um emprego porque o foco tá sendo sobreviver, conseguir se manter e não vê mais o ensino como uma forma de atingir um objetivo e uma realização.

André: Tem que sair dali (da escola) com o que você tem e tentar se virar, a educação não é um fim, a educação é um meio para se conseguir alguma coisa e eu sinto que tem uma ausência disso.

André: Às vezes a escola tira um pouco do sabor, o sabor de aprender algo novo, de ter aquela mudança de pensamento.

André: Os alunos não são produtos os alunos são pessoas.

Fábio: E é isso que falta nas escolas falarem que os alunos têm capacidade.

Quadro 2 – Indicadores da entrevista reflexiva individual e seus respectivos pré-indicadores:

1º Indicador - Concepções sobre ser adolescente: semelhanças, diferenças e contradições.

Leandro: Na verdade, eu não queria nem ter entrado na adolescência, é a pior fase.

André: A adolescência é uma fase. Ser adolescente é tipo o casulo (da borboleta), não é bonito, mas é necessário para esse processo pra chegar na nossa finalidade que é virar adulto.

Leandro: Acho que a juventude é melhor fase para aprender coisas novas. Você já tá já aprende bem mais rápido eu acho que...

Leandro: Deixar de ser jovem é quando você começa a pensar mais para fazer as coisas ser mais responsável fazer a escolha certa.

Leandro: As pessoas acham que você é meio preguiçoso.

Paulo: Minha concepção de jovem é uma grande responsabilidade né porque a gente mais do que nunca tem que estar atualizado da tecnologia é nossa obrigação com a gente é mais novo e mais facilidade de aprender né do que uma pessoa que é mais velho.

Paulo: Há uns dois anos atrás eu não tinha nada na minha cabeça, por exemplo, só queria jogar bola.

Paulo: Deixar de ser jovem é ter mais responsabilidade pelo menos na minha visão assim normalmente o homem tem que ser provedor da família assim sabe você tem que ter um pouco mais de condição tem que ter um salário legal para poder conseguir manter sua família.

Rosi: A gente é colocado tudo num grupo e isso é ser jovem.

Carla: Eu acho que assim os jovens eles são muitos julgados né ninguém tenta entender, a gente é tudo colocado num grupo só: o jovem.

Carla: Para os adultos os jovens são todos iguais somos um bando de inconsequentes.

Carla: Os adultos são aqueles que são responsáveis os que carregam mais coisas nas costas, os que pensam, os que estudam a gente (adolescentes) não, a gente é tudo subjugado.

2º Indicador - A importância da escola para a vida profissional, para o futuro e para realização dos sonhos: significações idealizadas?

Flávia: O que seria de mim sem a escola? A escola tem o objetivo de dar- me conhecimento, a língua portuguesa, por exemplo, em uma entrevista de emprego, como falar sem o aprendizado do português correto? Como saber o quanto eu recebo por hora ou por dia sem ter aprendido as quatro operações de matemática? Como saberia a origem de um edifício ou de uma estátua numa praça? a história e geografia me ensinam sobre isso. A escola me traz luz de por onde e para onde devo seguir.

Thiago: A escola traz para nós os conhecimentos em relação ao futuro.

Thiago: Eu fui na aula de filosofia e gostei dela, vou querer isso para o meu futuro eu vou aprimorar buscar mais conhecimento sobre. Isso terá influência no meu futuro no que eu quero ser... uma profissão.

Thiago: Tem um lado bom da escola que é influenciar para os estudos.

Thiago: Na hora de ir numa entrevista você precisa saber um português você precisa saber uma matemática o jeito de falar o jeito de não falar.

Thiago: Toda escola que eu já passei todas sempre apoiou por causa de que falam em sonho em todas as escolas.

Thiago: Já fiz esporte por outras escolas foi onde veio vindo à vontade atuar na área de educação física.

Carla: A escola é a base de tudo e não somente na parte das lições e sim do que você leva para vida como exemplo o convívio social.

Carla: A escola traz as diferenças raciais o respeito, a disciplina, então isso não vem só de casa a escola agrega isso no aluno, então a escola faz ser quem você é hoje em dia, então a pessoa que eu sou hoje em dia é reflexo da escola.

Carla: O que eu aprendi as minhas bases as raízes vêm tudo da escola. A escola é a base de tudo.

Rosi: A escola é um lugar para aprendizagem e socialização que deveria ser melhor cuidado para mim.

Rosi: A escola significa a minha perspectiva de futuro. a escola é essencial sem ela eu não vou conseguir alcançar o meu projeto de vida.

André: A escola é importante não somente para o conteúdo teórico, mas também pela carga emocional e sociabilidade que ela trata.

André: A escola para mim tem o objetivo de me preparar para ser alguém na vida.

Thiago: Tudo vem da influência da escola por isso que eu sou grato a escola.

3º Indicador - As idealizações que constituem a relação entre alunos e professores.

Flávia: Além do estudo, né, tem a convivência com os professores.

Thiago: A relação e as influências dos professores afetam na vida.

André: Os professores estão me dando tópicos de estudo e bibliografia pra eu poder me preparar pra eu atingir meu objetivo.

Thiago: Já passei por escola que eu tive um problema pessoal e o Professor fez eu ter uma outra visão daquele problema e me indicou sugestões para solucionar.

Thiago: Professor aí ele me ajudou ele já me passou vários tipos de estudo ele já me passou vários tipos de visão.

Thiago: Eu sempre conversava com o professor ele sempre me passava algumas dicas entendeu sobre a educação física e essas coisas.

Carla: Os professores eles sempre tentam querer seu melhor eles sempre tentam te influenciar.

Flávia: Além do estudo né tem a convivência com os professores.

Carla: Eu sempre gostei muito dessa área de medicina tenho um professor que me marcou muito ele que me indicou esse curso e ele que me abriu o olho e eu tenho amizade com ele até hoje.

4º Indicador - A organização geral das atividades escolares, se revelam sem sentido para a realidade concreta dos jovens.

André: Eu percebi que o conteúdo teórico seja 10 matérias que são dadas para nós em formas de livros questionários apresentações e outras formas de conseguir decorar, porque dentro da matéria não se aprende, mas se decora.

André: Nessa trajetória eu vi que a socialização é um conceito fundamental para conseguir compreender a realidade de cada um, e ter empatia também, porque quando você entende o próximo você entende para que que a matéria serve. Eu nunca vi muita utilidade em letras ou em poesia quando eu comecei a conversar com pessoas que se interessam por isso eu comecei a entender para que essa matéria serve não tipo como matéria dada para eu conseguir entender e passar no vestibular.

André: Na escola aprendemos muito química por exemplo, em química nós aprendemos como os elétrons se comportam como que duas bases que comportam perante um ácido como que a tabela periódica funciona, porém, a gente nunca vê a prática.

André: O estudo prático é uma coisa muito importante para o futuro.

André: Uma vez que você aprende alguma coisa e te passam que aquilo é o que é o certo até aprender, por exemplo, ‘leia 10 páginas desse livro, conclua um questionário de cinco questões, assistam vídeo de 12 minutos sobre o assunto pedido’ e ali você mata o, a vontade do conhecimento, e eu vejo isso nas escolas a morte da vontade do conhecimento; você mata pela raiz um aluno que poderia ter um potencial de pesquisa diferente.

André: A matéria não está sendo passada de forma interessante e prática para vida, ele (aluno) não vê utilidade.

André: A morte, dá vontade de estudar a morte de um aluno que ainda está recém-chegado e é morto logo no começo; e ele não vira mais um aluno na verdade ou um estudante, ele vira somente mais uma pessoa que tá tentando conseguir pontos para passar.

André: Raramente se vê aulas práticas.

André: Em filosofia a gente pode discutir uma sala em filosofia a gente pode ler e entender os pensadores. Isso é uma aula prática porque nós estamos filosofando e isso implica na sua mente no seu pensamento, na sua vida.

André: Eu posso comparar isso com um jogo, quando alguém baixa um jogo no celular você tem que focar só no objetivo do jogo que é jogar e vencer, no caso da escola é você copiar e decorar as coisas e tirar boas notas, porém agora eu não estou mais interessado no objetivo do jogo que é vencer; eu tô diferente, eu tô por trás do jogo tentando entender como ele funciona.

André: A escola me desanima pelo fato de agora eu não poder ter um laboratório eu não poder ter aulas práticas.

Rosi: Na parte de exatas eu sempre consigo uma nota azul. Mas é bem complicado agora na área de humanas para mim eu já flutuo bastante.

André: O que que acontece hoje, o que acontece hoje é normalmente uma aula expositiva depois uma avaliação em cima dessa aula e pronto, a gente não experiencia nada, a gente não vê nenhuma aplicação prática.

André: Eu penso que a escola ela tá pouco preparada em química biologia tem tanta coisa que a gente poderia pelo menos simular. E aí ia animar muito mais do que passar a fórmula na lousa aí tipo explicar o básico de como funciona.

Carla: O JJ *tava* trazendo laboratórios para aulas dele, ficava muito mais interessantes, preferia muito mais ele no laboratório do que ele na sala escrevendo e a gente escrevendo atrás.

Carla: (Sobre a disciplina projeto de vida) Eu acho que não é muito efetivo para a gente ter o nosso futuro, tá meio bagunçado na nossa escola.

Rosi: No Maria da Glória eu não vejo as programações para os alunos tipo, feira do livro, feira cultural, aquela coisa para despertar a mente dos alunos. A gente tem tipo festa junina, vamos fazer não sei o que da páscoa, isso é muito centrado, tipo, em festança, aí tipo, a gente está estudando, a gente *tá* querendo alguma coisa pro nosso futuro e festança a gente tem todo final de semana entendeu.

Leandro: Lá (na outra escola) tinha tipo projeto era tipo um cursinho quando você quisesse aprender uma coisa a mais você ia lá eu achava que essas coisas ajudavam bastante também coisa que eu senti falta quando eu fui para Maria entendi.

5º Indicador - A escola como uma comunidade hegemônica que desvaloriza o jovem e seu projeto de vida.

André: Cada escola representa uma sociedade que você vive por um determinado tempo e você se adéqua a ela e não tem mais a sensação de estranho.

André: Dentro da minha história acadêmica eu passei por cerca de 9 escolas cada escola uma comunidade núcleo social diferente formada por pessoa de classes Econômica mais próxima por exemplo, quando eu estudava em São Caetano era diferente de quando eu estudo agora no Maria da Glória.

André: Meu conceito de escola é um lugar para você adquirir conhecimento teórico sobre as matérias. Eu não vejo funcionalidade dentro desse conhecimento teórico nas 10 matérias que a gente aprende na escola.

Thiago: Para ser realista numa escola pública hoje todo mundo é desvalorizado tanto professor como aluno a direção.

Thiago: Eu acho que a escola desanima o plano de futuro porque na escola já ocorre a desigualdade entendeu um ter mais direito que o outro.

Rosi: A escola eu acho que por muita das vezes desanima no meu projeto de vida eu adquiro na escola na vida com certeza ela ajuda, mas não necessariamente no meu projeto de vida que tá fazendo um monte de lição.

Rosi: Se o aluno não se interessa fica no canto dele ele não vai ter atenção da escola a gente não vai ter se a gente não pedir.

Thiago: O que a gente sente da escola é atenção em alguns momentos e tem momentos que não temos a atenção que a gente esperava.

Carla: Se ele é um mau aluno o povo (da escola) não vai dar atenção para ele então a pessoa mesmo se enterra.

André: A escola é boa, porém ela poderia ser melhor ainda fazendo com que os alunos pudessem opinar mais sobre os cursos, participar um pouco mais ativamente sobre as disciplinas, dos conteúdos teóricos.

André: É como aquele brinquedinho de bebê sabe que tem a estrelinha e aí você coloca na estrelinha o quadradinho você coloca no quadradinho a mesma coisa é o sistema, coloca o aluno x aqui aluno Y ali modelo de conhecimento e modelo de nota aqui e ali e acabou isso é fechado não dá para evoluir mais.

Thiago: As influências seria o lado bom e o lado ruim né escola porque tem escola que não é rigorosa com atitudes então vai ao fumar um cigarro então vários alunos acham que está certo de fumar um cigarro todo mundo vai fumar tem muita gente menor de 18 anos aí sendo influenciada pela Escola fumando um cigarro por causa que a escola não pune o aluno.

Thiago: Eu trouxe a referência do caso de Suzano lá o atentado de Suzano de um aluno que sofria bullying e ele ficou não foi apoiado pela escola a escola não fez nada com quem fazia o bullying ele acabou fazendo atentado na escola.

Thiago: Na escola tem bullying, racismo não forte assim não forte, mas que tem.

Carla: Então vem aquela história do bullying do preconceito então na escola você é influenciada.

Carla: A escola sempre vai ser um prédio escola sempre vai ser um tédio.

Carla: Eu acho que assim o aprendizado vem de cada um né não adianta você ir na escola e só fica brincando então a escola e o professor é só um complemento.

6º Indicador - Práticas realizadas por professores que revelam distinção e discriminação entre os “iguais”.

André: Professores que fala assim ah você não é igual aos outros que você é diferente ele tá julgando todos os outros que são inferiores só porque tem nota fraca são irresponsáveis ou tem um traço de personalidade negativo acaba soando como um insulto pra outros colegas jovens que não fazem parte desse grupo seletivo que os professores colocam escutar esse tipo de coisa é saber que existe essa diferença.

André: Tem professores que não veem o lado positivo da Juventude.

Rosi: Os próprios professores da escola eles mesmos julgam a gente como se fosse tudo igual a gente tem que aprender tudo mesmo ritmo.

Carla: Geralmente os preferidos dos professores a maioria são nerd tem notas boas os alunos de notas mais baixas geralmente ficam excluídos, são os bagunceiros que não fazem lição que não estão nem aí com a escola.

Thiago: O professor tá dando uma aula aí tem aquele aluno que na hora que você tá falando ele não dá atenção porque está conversando com outra pessoa você sempre vai desanimando. Ela dá mais privilégio pra outro aluno.

Rosi: Se eu tô com uma dificuldade numa lição se eu não ir até sua mesa (do professor) falar que eu quero uma ajuda ele (professor) não vai se preocupar de vir até minha mesa e querer me ajudar me dar atenção entendeu. também tem professor que já não faz questão mesmo, mas também tem aluno que deixa pra lá porque já acostumou porque na maioria das vezes é assim.

Rosi: Às vezes tem aluno que dá um trabalho na sala né e às vezes quando ele (aluno) pede ajuda pro professor, aí o Professor fala já vou e continua conversando com outra pessoa (...) tipo ele deposita mais confiança e dá mais atenção pra alguns, aí os alunos também deixam de dar atenção.

Rosi: Eu vi professor que mesmo aluno bagunçando falando no celular ele sentar do lado da pessoa para poder ensinar com a maior paciência, mas já vi também professor falar assim: ó começou a falar você sair da minha sala e tipo seriedade de verdade. Aí você, tipo, assusta o aluno.

Thiago: O professor dá uma atenção a mais pra alguns e pra outros não, aí você vai desanimando. Ele dá mais privilégio pra outro aluno só porque aquele aluno já roubou ou já foi preso, é onde ocorre a desigualdade dentro da escola.

7º Indicador - Mediações que causam sofrimento e desigualdade

Carla: Aparência da questão de cor de ser negra de ter cabelo curto eu sempre tive cabelo curto, me colocavam de apelidos que quando você é criança você não sabe diferenciar você fica triste.

Carla: Se você for classe média mais alta você vai conseguir mais fácil porque você vai conseguir emprego mais fácil vai conseguir se bancar mais fácil mas agora se você for de uma família de classe mais baixa, tem que ajudar em casa, então você não tem todo esse dinheiro não tem todo esse apoio socioeconômico e também pelo fato de ser negra de ser mulher.

Carla: Então, essa questão da classe social pode te desestabilizar por exemplo se uma pessoa com uma classe mais baixa não consegue pagar uma faculdade.

Rosi: Do meu ponto de vista, eu acho que é totalmente diferente os jovens ricos não têm muito, essa preocupação de trabalhar e de se bancar.

André: São pessoas de classes sociais diferentes, é notável que elas constituem também sonhos diferentes, não é homogêneo.

André: A gente nunca testa a gente nunca vai para um laboratório testar é esse conhecimento em parte isso tem a ver com condição financeira e também o nível que a escola tá proporcionando aos alunos exemplo uma Colégio Liceu de Artes e ofícios de São Paulo ou a termomecânica da vida ela vai ter disponível laboratório nem que seja pra teste de simulação em computador pra ter um estudo prático daquela área que aquela pessoa tá estudando né ou um estudo mais aprofundado para ver a prática.

Paulo: A dificuldade que eu sinto é no mercado de trabalho, falta de oportunidade tipo agora que é muito mais difícil por conta da pandemia, ainda mais como agente que saiu de escola pública acaba sendo difícil do que uma pessoa que tem mais recursos.

André: É muito complicado inserir uma coisa nova uma ferramenta de ensino na estrutura da escola porque se você dá uma parafusadeira para uma pessoa que só usa a chave de fenda, ou seja, uma ferramenta mais sofisticada um pensamento diferente para um sistema que utiliza essas chaves de fenda é muito complicado porque elas (escolas) não saberiam muito bem o que fazer com isso.

8º Indicador - A construção do projeto de vida exige o social e culpabiliza sujeito. “Eu acho que pelos meus esforços é possível seguir meus sonhos”

Carla: Então se eu não me esforçar e eu não estudar o grande esforço mesmo grande parte vai ser por mim.

Carla: Se você se esforçar muito você ainda consegue pagar uma faculdade eu acho, é mais pelo esforço mesmo.

Flávia: Eu acho que depende só do jovem. tem famílias que tem condições e tem jovens que não pode contar com os pais ou tem até pais que não tem condições e que ajudam o filho.

Carla: A escola em si é somente um prédio pois um lugar de aprender onde você se esforça, ou seja, em casa na rua ou na escola o ato de aprender será eficaz se você se empenhar nisso porque assim vai de cada um se você quer dançar você não sabe você tem que se empenhar em aprender.

Carla: Hoje em dia para entrar numa faculdade para seguir meus sonhos isso tá mais amplo então tem a questão das cotas raciais, hoje em dia a mulher também não tá tão tá tão rebaixada perante o homem então assim tudo influencia, né, mas eu acho que pelos meus esforços ainda é possível por mais que demore. eu acho que pelos meus esforços é possível seguir meus sonhos.

9º Indicador - Desvalorização da adolescência causa desmotivação e sofrimento. “Os outros falam que eu não vou conseguir”

Thiago: Muitos desacreditam da adolescência se eu for num trampo hoje ou for no banco eu posso ir no banco com 18 anos sou adolescente no banco e peço um financiamento lá os caras não vão acreditar que eu consigo pagar.

Carla: Os outros falam que eu não vou conseguir aí que me motiva mais para mim tentar conseguir.

Carla: Olha a sociedade em geral faz isso né então todo mundo aponta para o cara e fala que não vai dar que você não consegue.

10º Indicador - Falta de apoio à educação pública “a estrutura da escola não é suficiente para atingir meus objetivos”

Flávia: O estudo que a escola oferece hoje e também a estrutura da escola não é suficiente para atingir meus objetivos ainda, mas é um começo.

Rosi: Prédio da escola poderia ser melhor é malcuidado e desorganizado.

Thiago: Eu me sinto desanimado porque teve dia deu ir pra escola e ter cinco aulas vagas não ter um professor pra entrar na sala caramba um dia ou dois dias não influencia muita coisa, mas isso acontece direto e eu até gosto de ficar na escola trocando uma ideia, mas isso atrapalha bastante.

Rosi: A gente acorda cedo vai para escola fica com um monte de aula vaga, mas eles mandam a gente para casa já que não vai ter aula e eles não deixa que a gente fica lá no pátio.

Rosi: Acho que não tem a quantidade de professor a gente tem um professor que tem tipo o dia todo de aula a todo momento porque por que não tem professor para fazer aquela aula tal naquela série etc.

Thiago: Professor reclamando aí do salário.

Dessa forma, nesse primeiro momento produzimos a relação dos indicadores da entrevista reflexiva individual para a formação dos Núcleo de Significação individuais. Vejamos:

Quadro dos Núcleos de Significação individual e seus indicadores:

Núcleo 1 - Contradições presentes nas concepções sobre o que é ser adolescente: ter responsabilidade, cuidar da família - ser desvalorizado, não ter potencial.

Indicador 1 A responsabilidade como privação da adolescência: “eu vivo minha juventude mais ou menos porque a minha vida toda tive que ter muita responsabilidade”.

Indicador 2 - Incumbência de cuidar da casa e de seus familiares: “falam muito da minha responsabilidade, de eu conseguir cuidar da minha mãe, cuidar do meu irmão”.

Indicador 3. A adolescência é rotulada e desvalorizada: “As pessoas acham que você não tem potencial”.

Indicador 4. A saída da adolescência é marcada pelo aspecto legalidade, pelas mudanças fisiológicas e pela esperada independência.

Núcleo 2 - O sofrimento e a incerteza na família e na escola constituem o cerne do processo de construção do projeto de futuro.

Indicador 5 - Violência sofrida pelos adolescentes causada pela escola e pelas famílias. “fui abusada pelo meu padrasto”. “Eu sofri muito Bullying na escola”.

Indicador 6 - Projeto de futuro relacionado às experiências negativas causadas pela escola e pela família.

Indicador 7 - O projeto de futuro é genérico, confuso e incerto e depende apenas de esforços individuais. “O futuro a Deus pertence”

Núcleo 3 - Mediações que constituem as significações sobre a escola pública: a escola garante a sobrevivência? Valoriza o aluno? “As pessoas estão indo para a escola para tentar arranjar um emprego, o foco tá sendo sobreviver”

Indicador 9 - A escola é significada como algo necessário, mas para garantir a sobrevivência. “As pessoas estão indo para a escola para tentar arranjar um emprego, o foco tá sendo sobreviver”

Indicador 8 - Práticas realizadas em sala de aula que revelam a visão dos professores acerca da adolescência: “o professor deve valorizar a inteligência daquela determinada pessoa, enfatizar que alguém está olhando para ela”

O mesmo procedimento foi adotado para produzirmos a relação dos indicadores das reuniões coletivas para a formação dos Núcleo de Significação coletivos. Vejamos:

Núcleo 1 - Idealizações constitutivas da contradição entre a escola que se sonha e a escola que se tem. “a escola é luz para guiar a vida, é a base de tudo, ela é essencial para construir meu projeto de vida”.

Indicador 2 - A importância da escola para a vida profissional, para o futuro e para realização dos sonhos: significações idealizadas?

Indicador 4 - A organização geral das atividades escolares, se revelam sem sentido para a realidade concreta dos jovens.

Indicador 5 - A escola como uma comunidade hegemônica que desvaloriza o jovem e seu projeto de vida.

Núcleo 2 - Idealizações constitutivas da contradição entre o professor que se sonha e o professor que se tem. “Os professores querem nosso melhor”.

Indicador 3 - Mediações que constituem a relação entre alunos e professores.

Indicador 6 - Práticas realizadas por professores que revelam distinção e discriminação entre os “iguais”.

Núcleo 3 - Contradições presentes nas concepções sobre o que é ser adolescente. “Ser jovem é ter a capacidade de mudar as coisas”, mas “para os adultos somos inconsequentes”.

Indicador 1 - Concepções sobre ser adolescente: semelhanças, diferenças e contradições.

Indicador 9 - Desvalorização da adolescência causa desmotivação e sofrimento. “Os outros falam que eu não vou conseguir”

Núcleo 4 - A fragilidade da consciência das Mediações de classe, raça e gênero e a construção dos projetos de vida. “Eu acho que pelos meus esforços é possível seguir meus sonhos.

Indicador 7 - Mediações que causam sofrimento e desigualdade.

Indicador 8 - A construção do projeto de vida exime o social e culpabiliza sujeito. “Eu acho que pelos meus esforços é possível seguir meus sonhos”

Indicador 10 - Falta de apoio à educação pública “a estrutura da escola não é suficiente para atingir meus objetivos”

No entanto, fizemos uma análise individual de cada uma das produções de informação que produzimos (Núcleos de Significação individual e Núcleos de significação coletivo) e constatamos já neste momento, poderíamos articulá-los qualitativamente e realizarmos uma síntese que constitui um movimento analítico interpretativo.

Nossa meta era produzir sínteses que melhor revelavam esse conjunto de sujeitos falando individualmente e em grupo. Os sujeitos são os mesmos, mas o fato o fato de estar sozinho ou em grupo produzem tipos de informações diferentes, na medida em que são provocados de outras maneiras. No individual os sujeitos são provocados pelo pesquisador e no grupo além do pesquisador os sujeitos são provocados pelo coletivo.

Nesse sentido, nossos núcleos já expressam uma síntese da entrevista reflexiva individual norteada por questões orientadoras, bem como, das reuniões coletivas. Essa síntese foi importante porque permitiu chegar a análise desses sujeitos de forma mais avançada pois ao juntarmos tais informações trouxemos um número maior e mais qualitativo de informações que permitiram análises mais avançadas.

Abaixo apresentamos nos quadros a relação dos Núcleos de Significação da entrevista reflexiva individual e os Núcleos de Significação das reuniões coletivas. Vejamos:

Relação do núcleo 1 individual com núcleo 3 coletiva

Núcleo 1 - entrevista individual - Contradições presentes nas concepções sobre o que é ser adolescente: ter responsabilidade, cuidar da família - ser desvalorizado, não ter potencial.

Núcleo 3 - entrevista coletiva - Contradições presentes nas concepções sobre o que é ser adolescente. “Ser jovem é ter a capacidade de mudar as coisas”, mas “para os adultos somos inconsequentes”.

Resultou no núcleo 1 - Significações constitutivas das concepções sobre adolescência: expressão das contradições sociais

Relação do núcleo 4 das entrevistas coletivas e núcleo 2 das individuais

Núcleo 4 coletiva - A fragilidade da consciência das Mediações de classe, raça e gênero e a construção dos projetos de vida. “Eu acho que pelos meus esforços é possível seguir meus sonhos.

Núcleo 2 - individual - O sofrimento e a incerteza na família e na escola constituem o cerne do processo de construção do projeto de futuro.

Resultou no Núcleo 2 - A construção do projeto de futuro- processo de sofrimento: análise das significações de jovens de uma escola pública.

Relação do núcleo 3 individual e núcleo 1 e 2 coletivo

Núcleo 3 individuais - Mediações que constituem as significações sobre a escola pública: a escola garante a sobrevivência? Valoriza o aluno? “As pessoas estão indo para a escola para tentar arranjar um emprego, o foco tá sendo sobreviver”

Núcleo 1 coletiva - Idealizações constitutivas da contradição entre a escola que se sonha e a escola que se tem. “a escola é luz para guiar a vida, é a base de tudo, ela é essencial para construir meu projeto de vida”.

Núcleo 3 coletiva- Idealizações constitutivas da contradição entre o professor que se sonha e o professor que se tem. “Os professores quererem nosso melhor”.

Resultou no Núcleo 3 - Contradições presentes nas concepções sobre a escola pública: a escola que se sonha e a escola que se tem.

3.4 Núcleo de significação 1 - Significações constitutivas das concepções sobre a adolescência: expressão das contradições sociais

Este núcleo de significação examina as contradições sociais presentes sobre o que é ser adolescente. Os jovens, participantes dessa pesquisa, ao expressarem suas vivências revelam que a adolescência, além de ser apenas um conceito abstrato que reúne em si um conjunto de características fisiológicas, é também um período da vida marcado por aspectos de legalidade, naturalizando algo que é histórico. Sendo assim, nossos sujeitos, sentem-se desvalorizados pela sociedade e esperam alcançar independência, carregada de idealizações, que se diga, como forma de superar esse momento sofrido da vida.

Aguiar e Ozella (2008), realizaram uma pesquisa a fim de analisar a concepção de adolescência presente nos discursos dos jovens e como eles entendem a passagem para a vida adulta. Constataram que a tendência ao individualismo, própria da sociedade contemporânea, em que a prerrogativa da autonomia, da individualidade inata, e da liberdade, encontram-se extremamente arraigadas, e marcam as formas de significar dos adolescentes. A pesquisa também aponta a diversidade de adolescências e a importância de entendê-las, levando em conta sua multideterminação.

De acordo com esse raciocínio, o processo adolescente não deve ser compreendido como uma fase natural da vida, mas, que seu entendimento só se fará por meio da análise das mediações que o constitui. Caso contrário, estaremos apenas produzindo/reproduzindo ideologia, pois, de acordo com Aguiar:

a forma pela qual os adolescentes significam esse momento por eles vivido, a nosso ver, revela e reforça a expectativa social, produz e reproduz a ideologia liberal, reafirmando concepções naturalizantes e a-históricas. Esses adolescentes, lembrando Löwy (1990), em *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen*, parecem acreditar que é possível “puxar a si próprios pelos cabelos”, revelando assim uma visão liberal de homem, uma naturalização daquilo que é social e histórico. (AGUIAR, 2008, p. 104)

Quase quinze anos depois do estudo de Aguiar e Ozella (2008), podemos constatar que os adolescentes significam esse processo de adolescência, por eles vividos, reforçando a expectativa social, produzindo e reproduzindo a ideologia liberal, na medida em que se definem, principalmente, pelas idealizações atribuídas a eles, que se evidenciam nas falas dos participantes dessa pesquisa: “ser jovem é aquela fase de liberdade, de experimentar muitas

outras coisas” (Flávia, entrevista individual). Essa afirmação é baseada nas significações do que é ser adolescente, que os jovens acabam por reproduzir.

Em outro trecho do material de análise, a jovem expressa: “acho que a vida de adolescente é quando ele consegue ser ousado, passear num parque, coisa que eu não consegui fazer” (Rosi, entrevista individual). Interessante notar que a entrevistada quase não se enxerga como uma adolescente “normal”. Eis aqui a eficácia da ideologia, que assumida pelos jovens constitui sua forma de ser.

Mas de que adolescência nossos jovens estão falando?

De acordo com a Psicologia Sócio-Histórica as representações sociais sobre adolescência são criadas historicamente pelo homem, ou seja, é fruto das *significações* das relações sociais que, por sua vez, se tornam referência para a constituição de uma identidade adolescente. Nesse sentido, os adolescentes se apropriam de tal identidade, socialmente construída, criando para si um ideal do que é ser adolescente. Portanto, é especificamente essa adolescência, entendida de forma idealizada, que nossos sujeitos revelam em suas falas, e sentem que lhes foi roubada.

Isso porque ao levarmos em consideração a vida concreta desses jovens, constataremos que não são oferecidas a eles condições reais de fazerem muitas coisas que os adolescentes de classes sociais favorecidas fazem, uma vez que, por conta das mediações que os constituem, sobretudo a de classe, são obrigados a assumir, de maneira muito precoce, grandes responsabilidades.

Contudo, mesmo que de forma pouco desenvolvida, os jovens revelam críticas a esse modo ideal de ser adolescente imposto pela ideologia dominante, e questionam que a adolescência não é necessariamente assim. Vejamos as seguintes falas:

para os adultos os jovens são todos iguais, um bando de inconsequentes. (Carla, entrevista coletiva)

eu acho que os jovens eles são muitos julgados né ninguém tenta entender, a gente é tudo colocado num grupo só: o jovem (...) os adultos são os responsáveis, os que carregam mais coisas nas costas, os que pensam, os que estudam, a gente não, a gente é tudo subjugado (Carla, entrevista coletiva).

ser jovem é você ter a capacidade de mudar as coisas (...) acho que a juventude é a melhor fase para aprender coisas novas (Fábio, entrevista individual).

Estas significações mostram diferentes concepções acerca do que é ser adolescente, uma vez que é na relação dialética objetividade/subjetividade que a significação sobre a adolescência

se constitui. Ao expressarem suas vivências e suas expectativas para o futuro, esses adolescentes revelam o quanto as condições objetivas são constitutivas, gerando outras formas de ser adolescente, o que permite superar a naturalização da adolescência e entendê-la como um processo que vai se constituindo a partir de suas mediações. (AGUIAR; OZELLA, 2008, p. 11)

Nesse sentido, afirmamos que a concepção de adolescência é criada por exigência da sociedade moderna, como consequência da ideologia liberal. De acordo com Santos (1996 *apud* BOCK, 2007, p. 6) “a adolescência, enquanto ‘classe de idade’ surgiu na civilização do século XX, nos anos 50, e hoje é praticamente fenômeno universal” e, como tal, a sociedade lhes atribui significados e exige condutas específicas para se realizarem de “forma plena”.

Mas o que seria essa “forma plena” de realização se não uma idealização? - Desejos impregnados da ideologia dominante, que levam alguns à desesperança, a não enxergarem a luz no fim do túnel e não acreditarem que seja possível viverem a adolescência de forma não idealizada, conforme exposto na fala a seguir: “quando a gente toma certas atitudes recebe negatividade (...) as pessoas acham que você não tem potencial” (Flavia, entrevista individual). Ao mesmo tempo que faz com que outros acreditem nesta possibilidade de “plenitude” também idealizada, como um dos jovens expressa: “ser jovem é ter esperança de poder fazer tudo” (Fábio, entrevista individual).

Apresentamos a seguir, por entender que são mediações importantes, trechos retirados do curso da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação "Paulo Renato Costa Souza", que expressam falas de psicólogos e professores sobre adolescência. O curso em questão tem por objetivo formar professores que desejam trabalhar com a disciplina Projeto de vida nas Escolas Estaduais do Estado de São Paulo. Vemos como interessante trazer essas informações, pelo fato de constarem em um programa de formação obrigatória para os educadores que trabalham tal disciplina junto aos adolescentes. Sendo que, ao nosso entender, constituem-se mediadores importantes na formação dos professores da escola.

- A fase da adolescência e juventude também traz muitas turbulências emocionais que têm sido intensificadas pelas tecnologias e por um mundo em constante mudança, que gera incertezas e ambiguidades.
- Adolescentes e jovens têm cada vez mais dificuldade para saber o que é o certo e de entender o que o futuro lhes reserva. Multiplicam-se os casos de ansiedade, depressão, automutilação e até mesmo suicídio (EFAPE).
- Ao mesmo tempo em que os adolescentes, normalmente, mostram uma capacidade bastante grande em raciocinar com problemas novos, resolver cálculos complexos, eles têm uma dificuldade grande em tarefas simples, de realizar tarefas simples, como, por exemplo, organizar o seu próprio quarto. E essa dificuldade relacionada à organização e planejamento externo do adolescente nada mais é que um reflexo de uma dificuldade também de organização cerebral.

- É muito importante a gente entender que o adolescente tem comportamentos reativos, questionadores, muitas vezes, de um humor mais rebaixado. Eles ficam mais chateados, mais "depressivos". É muito também por conta dessa fase que o cérebro deles está passando.
- Os adolescentes são marcados por um momento de começar a questionar todos os valores e transmissões de conhecimento que foram carregados durante a vida, especialmente, na escola e na família. Então, eles estão em um período da vida marcado por essa diferenciação de começar a querer questionar essas ideias, de querer apresentar as suas próprias questões, de trazer, enfim, alguns temas que, muitas vezes, o mundo adulto tem dificuldade de lidar.

É possível perceber que essas objetivações insistem em negligenciar as condições históricas que constituem a vida dos jovens e, portanto, correspondem, claramente, à visão liberal de homem, uma vez que entendem a adolescência como uma etapa universalizada e conturbada da vida.

Tais concepções perduram desde o início do século XX e continuam impregnadas, ainda hoje, na definição de adolescente presente em livros, em teorias, na mídia, e na formação de professores. Estas concepções são incorporadas pela população e pelos próprios jovens. Os adolescentes destacam esse momento da vida como uma fase feia e a comparam com “o casulo (da borboleta), não é bonito” (André, entrevista coletiva). Além de ser feia, essa “fase” da vida aparece também como ruim. Vejamos: “eu não queria nem ter entrado na adolescência, é a pior fase”. (Leandro, entrevista coletiva). Entretanto, essa “fase da vida” é “necessária para se chegar na nossa finalidade que é virar adulto” (André, entrevista coletiva).

Interessante observar nas falas desses jovens que o mundo adulto é valorizado como modelo de vida por excelência e nesse sentido impõe aos jovens o modo como eles deverão ser no futuro, uma vez que a adolescência é naturalizada como uma fase passageira e conturbada da vida, cuja finalidade é a preparação para a vida adulta, restando aos adolescentes “aprender a ser adulto”.

Nesse sentido, o projeto de vida dos adolescentes é deixado de lado, pois é entendido como algo provisório, determinado pela idade, fruto da incapacidade e da imaturidade e, portanto, os adolescentes em seu momento de vida atual são desvalorizados; não são levados a sério, conforme exposto nas falas a seguir:

Somos desvalorizados... nos isolam (Rosi, entrevista coletiva)

Me sinto desacreditado porque quando falo que eu quero ser advogado as pessoas riem da minha cara”. (Fábio, entrevista individual)

Sempre me dizem que se eu continuar assim eu não vou conseguir nada na vida.
(Carla, entrevista individual)

Esses depoimentos reiteram o quanto os adolescentes são caracterizados pelo modo com que a sociedade os representa. Desse modo, as *significações* atribuídas às adolescências camuflam as contradições sociais e determinam o modo como os adolescentes serão inseridos no mundo adulto. De acordo com Abramo, “na medida em que os jovens são vistos como ‘a encarnação de impossibilidades’, eles nunca podem ser vistos, e ouvidos, e entendidos, como sujeitos que apresentam suas próprias questões, para além dos medos e das esperanças dos outros” (1997 *apud* AGUIAR; OZELLA, 2008, p. 100).

Uma consequência imediata disto é a desautorização dos jovens de assumirem responsabilidades e participarem efetivamente da sociedade. Estariam eles liberados para “curtirem a vida”, por sofrerem tamanha desvalorização? A sociedade se isenta de pensar políticas públicas para os jovens.

Ao analisarmos as *significações* sobre a responsabilidade, observamos que os adolescentes a entendem como privação da adolescência: “eu vivo minha juventude mais ou menos porque a minha vida toda tive que ter muita responsabilidade”. (Flávia, entrevista individual). Isso porque para eles a responsabilidade acontece precocemente, e os impedem de viver esse momento da vida como aquele adolescente idealizado. Vejamos:

Eu durmo três horas por dia porque tenho que fazer lição de madrugada, tenho uma irmã pequena que precisa de toda minha atenção, que eu prepare comida, cuide, dê banho e eu ainda tenho que lidar com o fato de que a escola dela manda lições para ela que eu tenho que passar porque tá todo mundo trabalhando...você se sente exausto o tempo todo e você se vê sozinho (Fábio, entrevista individual)

tive que ter muita maturidade...desde pequena eu cuidei dos meus irmãos” (Flávia, entrevista individual).

Observa-se pelos pré-indicadores acima que os adolescentes estão longe de “não fazerem nada”, despendem muitas horas de seus dias a “trabalhos invisíveis” e, muitas vezes, desvalorizados. Os sujeitos dessa pesquisa dedicam tempo trabalhando em suas casas, ocupados com afazeres domésticos e com a incumbência de cuidar de suas famílias.

Note-se os pré-indicadores a seguir:

Falam muito da minha responsabilidade, de eu conseguir cuidar da minha mãe, cuidar do meu irmão. (André, entrevista individual)

Minha mãe saía muito, ficava três dias fora (...) muitas vezes ela já chegou doida de festa e eu levava café da manhã na cama para ela porque estava na ressaca. (Flávia, entrevista individual)

Interessante destacar que dos 8 sujeitos desta pesquisa, 6 exercem atividade remunerada e os que não exercem, mostram um sentimento de apreensão e angústia, causados pelas vivências de seu meio social, de não conseguir um emprego. Vejamos: “a dificuldade que a gente encontra é a falta de emprego por não ter experiência, mas como que vai ter experiência se não tiver uma oportunidade, né?” (Rosi, entrevista individual).

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), iniciada em 2012, o desemprego entre jovens de 18 a 24 anos foi de 29,5% no segundo trimestre de 2021. Ainda de acordo com a pesquisa, a maior taxa de desemprego está entre os jovens de 14 a 17 anos que atingiu 43,2% no segundo trimestre de 2021.

Os sujeitos desta pesquisa precisam trabalhar para ajudar suas famílias na renda de casa, como revela a fala de André: “um ajudando o outro na atividade de casa a gente divide conta para pagar” (André, entrevista individual). A fala de André revela a necessidade e a consciência que jovens em situação de maior vulnerabilidade social tem de trabalhar para completar a renda familiar.

Um levantamento feito pelo movimento Todos Pela Educação, com base na Pesquisa Nacional por Amostragem Domiciliar (Pnad) de 2013, indica que 27,1% dos jovens incluídos na pesquisa entram no mercado de trabalho cedo demais e têm a vida escolar sacrificada. Torres (2013), em pesquisa realizada pelo Cebrap, disse que em São Paulo os(as) jovens que deixam a escola, por opção própria ou pressão da família, começam a entrar no mercado de trabalho aos 16 anos. Esse dado coincide com os picos de abandono nos estudos no Ensino Médio, que ocorrem na 1ª (7,5%) e nas 2ª séries (6,4%), segundo estatísticas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep).

Ao mesmo tempo que os adolescentes têm consciência de que são responsáveis por exercerem diversas funções sociais que os adultos desempenham, e que se sentem capacitados para isso, eles *significam* que não lhes são oferecidas condições de participarem efetivamente

do mundo adulto. Vejamos o pré-indicador a seguir:

eu não posso trabalhar 8 horas por dia porque ainda não tenho idade, eu tenho idade para ser aprendiz... eu não posso ser contratado... lá no cartão de ponto todo mundo tá como auxiliar de produção, no meu tá jovem aprendiz... você é só isso sabe, mas eu poderia sim trabalhar as 8 horas e eu faria isso bem, mas isso é determinado pela minha idade"...fico revoltado, porque tem muitas coisas que ainda não posso fazer mas gostaria de fazer (André, entrevista individual).

Interessante notar que esses jovens não questionam o fato de terem que trabalhar sendo menores de idade, ou sobre a possibilidade de escolherem sua forma de inserção social pelo trabalho, indicando que desejam trabalhar por necessidade, não só de sobrevivência, mas querem uma oportunidade de participar efetivamente da sociedade - um ritual de passagem. Isso revela o mercado de trabalho como algo central no projeto de vida desses adolescentes, quase como um caminho natural para sua inserção no mundo adulto.

Mas será que é assim em outra classe social?

De acordo com Corrochano e Corbucci:

Os jovens mais pobres ingressam mais cedo no mercado de trabalho, em condições geralmente precarizadas, e também abandonam os estudos mais cedo quando comparados aos jovens das camadas mais ricas. Esses dedicam-se exclusivamente ao estudo durante um período maior de anos, frequentemente acessando o ensino superior, e ocupam cargos de maior prestígio e maior qualificação no mercado de trabalho (CORROCHANO et al., 2008; CORBUCCI et al., 2009 apud MELSERT; BOCK, 2015).

Podemos observar que os jovens em condições sociais favoráveis constroem seu projeto de vida amparados por um projeto familiar estruturado que lhes oportunizam condições de sonhar e de se preparar para uma carreira universitária e profissional, o que contribui para a manutenção da sua condição social.

O mesmo não acontece com os jovens de nossa pesquisa que se encontram em condições sociais menos favorecidas. Veja-se o pré-indicador que segue: “em meu ponto de vista eu acho que é totalmente diferente os jovens ricos não têm essa preocupação de trabalhar e de se bancar” (Rosi, entrevista coletiva).

Em outro trecho do material de análise, uma das jovens expressa: “Minha tia sempre me

negativou, sempre falou que ia ser igual a minha mãe, que ia ter um monte de filhos, que ia me casar cedo, que ia ficar largada no mundo” (Flávia, entrevista individual). Interessante destacarmos nessa fala a naturalização da pobreza, uma vez que sua família não acredita nas possibilidades de ela superar sua atual condição social, de não reproduzir o ‘sucesso’ dos pais.

Nessa mesma perspectiva, em entrevista individual, temos a fala de Fábio: “Pessoas de classes sociais diferentes constituem também sonhos diferentes, não é homogêneo”. Para os sujeitos desta pesquisa, os sonhos, além de não serem homogêneos entre as classes sociais são, sobretudo, desiguais, ao passo que para esses adolescentes não são oferecidas as condições de se verem livres de obrigações de ordem familiar e econômica e, portanto, o projeto de vida desses sujeitos está atrelado às mediações que os constituem como classe, gênero, raça, sexualidade, esgarçamento familiar, entre outras mediações.

Isso evidencia-se também nas falas a seguir:

Se você for classe média ou alta você vai conseguir emprego mais fácil, se você for de uma família de classe baixa, tem que ajudar em casa, não tem apoio socioeconômico... e, também... pelo fato de ser negra e mulher” (Carla, entrevista coletiva).

Quando a gente passa a trabalhar e ter uma vida proativa dentro da sociedade, a gente tem dimensão de como esse mundo é grande, do quanto esse mundo pode ser ruim ainda mais ainda se você nasce negro e gay. (Fábio, entrevista individual).

Essas falas evidenciam o que Bourdieu e Passeron (2018) chamam de “restrição de escolha”, ou seja, as possibilidades de escolha dos sujeitos são determinadas, e por conta da natureza/qualidade destas determinações, limitadas. Importante destacar que tal situação se dá pela condição social que constitui todo o processo de construção do projeto de vida destes jovens.

De fato, Boudieu e Passeron afirmam que:

as oportunidades objetivas de cada grupo social condicionam a experiência dos atores, configuram suas esperanças subjetivas e suas escolhas concretas, fazendo com que os mesmos contribuam, sem que tenham plena consciência disso, para a realização de uma trajetória escolar e social bastante próxima ao que seria objetivamente mais provável para indivíduos com seu perfil social (2018 *apud* NOGUEIRA, 2015, p. 52).

No entanto, para além do que foi dito explicitamente por nossos sujeitos, interessa-nos,

revelar o que não foi dito por eles, aquilo que podemos apreender nas entrelinhas, na compreensão das mediações, ou, como firma Vygotsky (2001), “na face oculta da lua”.

Nesse sentido, ressaltamos como elemento importante que em momento algum eles ultrapassam a mera constatação de que ser negro, gay e mulher é ruim, pois não criticam, nem se quer mencionam, talvez por desconhecerem, de que esta condição se torna excludente dentro de uma sociedade excludente. Talvez seja mais um exemplo de como a ideologia dominante realmente camufla a realidade, serve como um manto que encobre a realidade e suas contradições.

Como afirma a professora Chauí a ideologia pode ser definida como:

[...] um corpo explicativo (representações) e prático (normas, regras, preceitos) de caráter prescritivo, normativo, regulador, cuja função é dar aos membros de uma sociedade dividida em classes uma explicação racional para as diferenças sociais, políticas e culturais, sem jamais atribuir tais diferenças à divisão da sociedade em classes, a partir das divisões na esfera da produção. Pelo contrário, a função da ideologia é a de apagar as diferenças como de classes [...] (CHAUÍ, 1997, p. 43).

Outra questão a ser destacada é que os adolescentes, ao se referirem à saída da adolescência, afirmam que essa é marcada pelo aspecto da legalidade, pelas mudanças fisiológicas e, por fim, afirmam a crença na possibilidade de que a independência trará maiores oportunidades de melhoria de vida, como ilustram as falas a seguir:

quando eu tiver 21 anos...legalmente vou ser maior de idade... aí acaba a adolescência (André, entrevista individual)

vai ser quando eu não mais estar na casa dos meus pais, porque quando você é adolescente sempre se tem o auxílio dos pais para tudo (André, entrevista individual)

o desenvolvimento do corpo da mente (...) os hormônios começam a ficar normalizados (André, entrevista individual).

eu quero logo que chegue à idade para eu não precisar mais depender dos outros porque aí eu serei mais livre legalmente e terei mais oportunidades. (André, entrevista individual)

sair da adolescência é você ser meio que independente porque quando você depende de alguém você não tem toda a responsabilidade você não é você não manda em você então quando você tiver Independência você vai conseguir ser um adulto (Carla, entrevista individual).

Os pré-indicadores acima revelam o desejo de ascensão social idealizada e, aliado a esse desejo, está a vontade de independência também idealizada.

Entretanto, os adolescentes entendem que ser adulto é a hora em que “acaba a colher de chá” (André, entrevista individual), hora de abandonar os sonhos. E afirmam que “a cobrança vai aumentar, é hora de correr atrás” (André, entrevista individual), de batalhar por um futuro melhor.

Essas falas evidenciam que a adolescência é fruto da ideologia dominante, na medida em que os adolescentes se apropriam da ideia socialmente constituída do que é ser adolescente. Nesse sentido, significam a adolescência como um período natural do desenvolvimento humano, uma etapa de transição para a vida adulta, e como tal, independe de suas condições históricas de vida. Estão associadas a esta concepção ideias de caráter universal. De acordo com Liebesny:

essa perspectiva dá à adolescência um caráter de neutralidade, de algo que necessariamente se dará e que será desta forma: todos os indivíduos passarão por essa adolescência assim descrita, pois sua base está na potencialidade do desenvolvimento do organismo humano em que operam fatores fisiológicos (LIEBESNY, 2008, p. 15).

Assim compreendida, a adolescência é apenas um conceito abstrato que, como aponta Liebesny, reúne em si um conjunto de características fisiológicas, naturalizando algo que é histórico. E assim retomamos a perspectiva histórica e social, pois mesmo as características fisiológicas não se constituem e se desenvolvem apartadas das relações históricas. Nos orientamos pela concepção de unidade entre psíquico e fisiológico. Tal unidade se constitui inserida numa totalidade. Conforme postulam Aguiar e Ozella (2008, p. 2), a dimensão “social é constitutiva da adolescência”.

3.5 Núcleo de significação 2 - A construção do projeto de futuro - processo de sofrimento: análise das significações de jovens de uma escola pública.

Este núcleo de significação examina as mediações de *fragilidade da consciência de classe, raça e gênero*; a violência sofrida pelos adolescentes na escola e na família; a falta de apoio e a idealização da educação pública; a gênese histórico-conceitual de projeto de vida, e procura demonstrar que tais mediações determinam e constituem o cerne do processo de construção do projeto de vida de jovens pobres, como um processo que causa a eles sofrimento e contribui para o aumento das desigualdades.

A fim de apresentarmos uma análise interpretativa que compreenda as determinações históricas e sociais do projeto de vida como um processo de sofrimento examinaremos, primeiramente, a gênese histórico-conceitual de projeto de vida dos nossos jovens, para, em seguida, mostrar como tal conceito vem sendo significado na sociedade de consumo. Assim, podemos avaliar seu impacto na área da educação e conseqüentemente no processo de construção de projetos de vida de nossos sujeitos.

Atualmente, com reforma do Ensino Médio no Brasil, o conceito Projeto de vida tem sido muito utilizado. Contudo, não há definições claras que deem conta de sua complexidade. Tal reforma faz alterações profundas nesse nível de ensino. Dentre as mudanças, consideramos como a mais importante a que se encontra na lei nº13.415, de 16 de fevereiro de 2017, no parágrafo 7 do artigo 35 A, que estabelece que

os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos socioemocionais (BRASIL, 2017).

Em documento retirado do curso da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo "Paulo Renato Costa Souza" (EFAPE), que tem por objetivo formar professores que desejam trabalhar com o componente curricular Projeto de vida nas escolas estaduais do estado, encontramos a seguinte definição:

O projeto ou plano de vida representa o que o indivíduo quer ser e o que ele vai fazer em certos momentos de sua vida, bem como as possibilidades de alcançá-lo. Projeto de vida, num sentido amplo, é tornar conscientes e avaliar nossas trilhas de aprendizagem, nossos valores, competências e dificuldades e também os caminhos mais promissores para o desenvolvimento em todas as dimensões. É um exercício constante de tornar visível, na nossa linha do tempo, nossas descobertas, valores, escolhas, perdas e também desafios futuros, aumentando nossa percepção, aprendendo com os erros e projetando novos cenários de curto e médio prazo. É um roteiro aberto de autoaprendizagem, multidimensional, em contínua construção e revisão, que pode modificar-se, adaptar-se e transformar-se ao longo da nossa vida. (EFAPE)¹

Tal concepção de projeto de vida está baseada, sobretudo, na Psicologia que tem se dedicado a esse tema, tanto no campo da Psicologia Positiva quanto nas áreas de Psicologia da Educação.

Vemos como é interessante trazer tais definições de Projeto de vida apresentadas em documentos oficiais e em programas de formação de educadores que trabalham juntos aos adolescentes, pois nos propomos a uma análise histórica e crítica, indicando as consequências de concepções naturalizantes. Sendo que, ao nosso entender, constituem-se mediadores importantes na construção do Projeto de vida de nossos sujeitos.

O conceito de Projeto de vida ganhou força, no campo da psicologia, na segunda metade da década de 1940, com o psiquiatra austríaco Viktor Frankl, e sua obra intitulada **Em busca de sentido**: um psicólogo no campo de concentração (1946). Nessa obra, o autor conta as experiências que viveu por três anos em campos de concentração durante a segunda guerra mundial, período em que perdeu familiares e viveu sofrimentos e privações de toda ordem. Nesse período escreveu sobre sua experiência, pois acreditava que seus escritos davam sentido à sua vida e que poderiam também ajudar outras pessoas. É o que expressa quando afirma que “quem tem um porquê enfrenta quase qualquer como”; e demonstra a necessidade do ser humano construir e trilhar um caminho para alcançar seus objetivos e dar sentido à sua vida.

Viktor Frankl afirma que as pessoas que viviam em campos de concentração e que tinham um objetivo maior e que demonstravam ter crenças sobre o sentido da vida conseguiram sobreviver muito mais do que aquelas pessoas que só se preocupavam com a própria sobrevivência. Desse modo, a busca do sentido da vida se constitui como a maior força motivadora do ser humano. Somado a isso, Frankl defendeu a ideia de autotranscendência no conceito de Projeto de vida, que conforme o autor, “se traduz em metas e projetos singulares

¹ Texto original de José Moran. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2017/10/vida.pdf>. Acessado em 13/09/2021.

para que tomem forma viva no mundo” (1939/2014 *apud* ARAÚJO; ARANTES; PINHEIRO, 2020).

Em outras palavras, o autor defende que o Projeto de vida deve ter um sentido ético, um compromisso pessoal e social que transcenda o próprio sujeito, ou seja, um projeto de vida exige valores, ações e metas que sejam capazes de impactar o mundo.

Com base nos estudos de Frankl o psicólogo norte-americano William Damon (2009, p. 53) utilizou o termo Projeto vital para se referir ao Projeto de vida como uma “intenção estável e generalizada de alcançar algo que é ao mesmo tempo significativo para o eu e gera consequências no mundo além do eu”. Em outras termos, o Projeto de vida pode ser compreendido como um processo de reflexão sobre sonhos e planos que promove desenvolvimento pessoal e social. Permitindo conhecer a si e aos outros por meio de uma reflexão sobre o papel que se ocupa no mundo.

Damon, ao se deparar com jovens norte-americanos sem propósitos, aprofunda-se na questão do Projeto de vida e afirma que este envolve a mobilização de valores e sentimentos, que podem ser vislumbrados na relação entre eventos passados, ações presentes e projeções futuras, em um constructo que integra a constituição identitária e às possibilidades de interação com o meio. Para o autor, o foco do trabalho consiste em “promover, de forma proativa, a construção de projetos vitais nobres por parte dos jovens, ajudando-os a desenvolver um sentido de bem-estar duradouro por toda vida, além de encorajá-los a realizar suas mais altas aspirações pessoais e profissionais” (DAMON, 2009, p. 13).

Nesse sentido, o autor destaca a importância de se estabelecer metas duradouras, capazes de guiar e motivar ações por toda a vida, e afirma que funcionam como um “leme que nos mantém mentalmente no curso” (Damon, 2009, p. 47).

Para o Damon, Projetos de vida construídos com sentido ético possuem o potencial de levar as pessoas à autorrealização e a fazerem a diferença no mundo, pois se relaciona com “o comprometimento com algo que a pessoa considere envolvente, desafiador e atraente, especialmente quando ela faz uma valiosa contribuição ao mundo” (DAMON, 2009, p. 49). Assim, sendo o Projeto de vida formado relacionado com os valores encontrados na cultura, Damon (2009) afirma que o Projeto de vida é “tanto um fenômeno profundamente pessoal quanto inevitavelmente social. É constituído internamente, ainda que se manifeste na relação com os outros. É fruto da reflexão interna, ainda que também o seja da exploração externa”. (DAMON, 2009, p. 173).

Essas concepções de projeto de vida apresentadas até aqui ressaltam as características individuais de cada pessoa, como o autoconhecimento, o otimismo e a resiliência para subsidiar

processos de escolha. Em nosso entendimento tais características são importantes quando consideradas como formas de ampliar as percepções do sujeito sobre as suas possibilidades de existência, de refletir sobre o lugar em que se encontra na história e buscar alternativas para lidar com tais mediações, caso contrário, estaremos reafirmando a manutenção dessas concepções que cumprem seu papel ideológico de camuflar as contradições sociais, porque entendem a resiliência como algo inato ao sujeito e limitado ao autoconhecimento.

Desse ponto de vista, a adolescência é naturalizada e entendida como um período idealista da vida em que se deve despertar nos jovens suas aspirações, de caráter universal e abstrato, bem como seu “otimismo natural” para que, ilusoriamente, que se diga, de maneira proativa, eles sejam capazes de traçar uma rota do caminho a ser percorrido ao longo de sua vida; partindo de onde se está para onde se quer chegar, rumo à realização de Projetos de vida nobres ligados à valores morais e, desse modo, estejam aptos a participar e contribuir com a sociedade.

Por outro lado, os jovens que não tiverem despertadas suas aspirações naturais e não criarem a consciência de seus Projetos de vida, são considerados como antissociais, desengajados, sonhadores e superficiais. Estes não teriam os requisitos considerados essenciais para participarem da vida adulta e contribuir com a sociedade.

Silvio Duarte Bock (2018), apresenta uma crítica sobre esta concepção de Projeto de vida:

desconhece a realidade econômica, social e política na qual as pessoas vivem, limitando-se ao autoconhecimento pensado como identificação de aspectos pessoais. O projeto de vida é entendido como uma ação individual e neste sentido reforça a ideia do ‘self made man’ do liberalismo, concepção que entende que o indivíduo é responsável pelo seu caminho e posição na sociedade. Tudo em virtude de suas próprias condições, esforços e vontades. É uma concepção alienada que reforça a meritocracia tão ‘publicizada’ nos dias de hoje: quem tem méritos receberá as recompensas de um bom emprego ou trabalho e poderá consumir o que o capitalismo oferecer, galgará na escala social para o grupo de cima (a elite), isto é, terá, ilusoriamente, que se diga, seu quinhão de poder (BOCK, 2018, no prelo).

Nota-se que concepções como essas contribuem para a perpetuação da desigualdade, e como consequência imediata disso temos o esgotamento das possibilidades de mobilidade social para grande parte das populações juvenis.

De acordo com Dubet “o dominado é convidado a ser o mestre da sua identidade e de sua experiência social, ao mesmo tempo que é posto em situação de não poder realizar este projeto” (2006, *apud* DAYRELL, 2007, p. 1123). Isso se evidencia nas falas da nossa juventude, transcritas a seguir:

então essa questão da classe social pode te desestabilizar por exemplo se uma pessoa com uma classe mais baixa não consegue pagar uma faculdade (Carla, entrevista coletiva).

infelizmente não tenho um plano porque como eu não tenho dinheiro para pagar um curso para vestibular me esforço com que eu tenho que é livros em PDF esforço vontade e eu quero isso para minha vida e ambição eu tenho muita ambição eu preciso disso (Fábio, entrevista individual).

Outra consequência é a produção do fracasso pessoal que, ao eximir o social, culpabiliza o sujeito. Veja-se a fala de Rosi, em entrevista coletiva: “se o aluno não se interessa fica no canto dele, ele não vai ter atenção da escola, a gente não vai ter se a gente não pedir”. Interessante observarmos que essa jovem não se dá conta de que está abandonada à sua própria sorte como única responsável por seu sucesso ou fracasso. Rosi, em entrevista individual, ao falar sobre seu futuro revela sentimentos de abandono e sofrimento: “O futuro é uma mistura de ansiedade com medo e incertezas. O futuro a Deus pertence, não sei como vai ser né”.

Em outro trecho do material de análise o esforço pessoal é significado, pelos sujeitos de nossa pesquisa, como o meio para superar a condição de vida atual. É o que se observa nos pré-indicadores abaixo:

Eu acho que pelos meus esforços é possível seguir meus sonhos”. (Carla, entrevista coletiva)

Hoje para entrar numa faculdade e seguir meus sonhos isso tá mais amplo, então tem a questão das cotas raciais (...) se você se esforçar muito você ainda consegue pagar uma faculdade eu acho, é mais pelo esforço mesmo. Hoje a mulher também não tão rebaixada perante o homem então, tudo influencia né mas, eu acho que pelos meus esforços ainda é possível por mais que demore (...) o grande esforço mesmo vai ser por mim (Carla, entrevista coletiva)

A escola em si é somente um prédio pois um lugar de aprender onde é você se esforça, ou seja, em casa na rua ou na escola o ato de aprender será eficaz se você se empenhar nisso porque assim, vai de cada um, se você quer dançar você não sabe você tem que se empenhar em aprender (Carla, entrevista coletiva)

Eu acho que depende só do jovem. Tem famílias que têm condições e têm jovens que não pode contar com os pais ou tem até pais que não tem condições e que ajudam o filho (Flávia, entrevista coletiva).

Para mim o futuro é o amanhã meu futuro não tá na mão de ninguém né tá na minha mão, depende de cada pessoa, se a gente não lutar a gente não consegue (Flavia, entrevista individual).

Futuro é tudo aquilo que não existe ainda, mas isso não quer dizer que é um futuro que não exista nunca, vai existir se eu me esforçar e aí ele passa um futuro possível um futuro vivo. (André, entrevista individual)

Resta evidente o modo como os adolescentes se expressam reafirma a concepção liberal de homem, naturalizando aquilo que é histórico e, desse modo, perpetuando as expectativas sociais.

De acordo com Bock:

O Homem colocado na visão liberal é pensado de forma descontextualizada, cabendo a ele a responsabilidade por seu crescimento e por sua saúde psicológica. Um homem que ‘puxa pelos seus próprios cabelos e sai do pântano por um esforço próprio’. Um homem que é dotado de capacidades e possibilidades que lhe são inerentes, naturais. Um homem dotado de uma natureza humana que lhe garante, se desenvolvida adequadamente, ricas e variadas possibilidades. A sociedade é apenas o *locus* de desenvolvimento do homem. É vista como algo que contribui ou impede o desenvolvimento dos aspectos naturais do homem. Cabe a cada um o esforço necessário para que a sociedade seja um espaço de incentivo ao seu desenvolvimento. As condições estão dadas, cabe a cada um aproveitá-las. (BOCK, 1997, p. 277).

Pelo exposto, consideramos que o processo adolecer é produzido socialmente e o modo como tal processo é vivido pelos sujeitos desta pesquisa depende das mediações que os constituem como: classe, raça, gênero, violência, dentre outras que lhes causam sofrimento e perpetuam as desigualdades. Em outras palavras, o lugar social desses adolescentes, sua própria condição juvenil, ser estudante de escola pública e periférica, ser pobre, negro, gay ou mulher podem determinar suas trajetórias de vida limitando suas possibilidades de escolha. Evidentemente que entendemos este processo de constituição do jovem como dialético, assim, não podemos esquecer de que ele é sujeito ativo, criativo, que produz escolhas a partir de sua subjetividade única e historicamente constituída. Os pré-indicadores a seguir revelam as objetivações únicas e históricas de Carla:

se você for classe média você vai conseguir mais fácil porque você vai conseguir emprego mais fácil vai conseguir se bancar, mas agora se você for de uma família de classe baixa, tem que ajudar em casa, então você não tem todo esse dinheiro não tem todo esse apoio socioeconômico e também pelo fato de ser negra de ser mulher (Carla, entrevista coletiva)

eu gosto da área de biomedicina, mas como biomedicina não é uma faculdade barata eu não tenho tanta condição assim, eu vou conseguir as coisas aos poucos com trabalho no que eu tiver oportunidade e quando eu tiver estabilidade eu vou fazer minha faculdade de biomedicina (Carla, entrevista individual).

Tais *significações* mostram que o Projeto de vida dos jovens torna-se algo secundário, na medida em que necessitam garantir sua própria sobrevivência. Em outro trecho do material de análise, André, em entrevista individual, expressa-se da seguinte forma: “As pessoas estão indo para a escola para tentar arranjar um emprego, o foco tá sendo sobreviver.” Assim a escola é *significada* como oportunidade de ascensão social, uma vez que nossos sujeitos acreditam que através dos estudos as chances de ingressar no mercado de trabalho aumentam. Interessante notarmos que o trabalho aparece associado a ideia de garantir a sobrevivência como algo determinante no Projeto de vida.

Em 1948, a Assembleia Geral da Nações Unidas proclamava a **Declaração Universal dos Direitos Humanos** e, a partir de então, estabeleceu-se um arsenal de valores e normas democráticas a fim de contribuir para que todos os povos criem condições de constituírem uma sociedade mais justa e igualitária. No que tange à educação, essa ganha condição de direito coletivo e inviolável, baseada em princípios éticos-políticos como a solidariedade, a igualdade e a tolerância, capazes de instruir a sociedade na luta contra toda as formas de desigualdades, em busca de uma vida mais digna para todas as pessoas.

De acordo com Pablo Gentili

A educação é um direito humano fundamental porque é a base, o início e, ao mesmo tempo, a aspiração e ponto de chegada de toda luta pela justiça social e pela igualdade, de toda luta contra a humilhação e o desprezo aos quais são submetidos milhões de seres humanos por terem nascido pobres. (GENTILI, 2009, p. 1072)

Desde então, os princípios que fundamentam a narrativa progressista da educação republicana que pretendia a emancipação humana pelo conhecimento comprometido com valores éticos e políticos de transformação social, se revestem dentro da lógica do mercado neoliberal em discursos pedagógicos “reformistas e modernizantes” que de forma ideologizada fundamentam sistemas educacionais e procedimentos pedagógicos. É o caso da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo previsto na Constituição de 1988 e que se aplica exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) e “está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)” (BRASIL, 2018).

Entrementes, essa tendência de reforma é, de acordo com Laval, “um termo guarda-chuva e fórmula mágica que em geral faz as vezes de reflexão e não são uma etapa no caminho da transformação social, mas um elemento imposto com a única e restrita preocupação administrativa de tapar buraco.” (LAVAL, 2019, p. 16).

Nessa perspectiva, a concepção ética e política da educação se esvazia e se torna obsoleta, isso porque no neoliberalismo a educação é algo para poucos. Segundo Gentili (2009, p. 1075) “não é porque um grande número de pessoas possui ‘direito à educação’ que o direito à educação é um direito coletivo” uma vez que, na lógica de mercado, a qualidade da educação, conforme reconhecido por Carvalho, está atrelada aos “impactos econômicos na vida privada dos indivíduos” (CARVALHO, 2008, p. 411).

Nesse sentido, a educação torna-se insuficiente para reverter a condição de exclusão e humilhação a que milhões de seres humanos pobres estão submetidos por não terem seus direitos garantidos. É o que Gentili (2009) chama de “exclusão includente”, ou seja, “um processo mediante o qual os mecanismos de exclusão educacional se recriam e assumem novas fisionomias de inclusão” (GENTILI, 2009, p. 1061).

Nessa perspectiva a educação:

torna-se assim a quimera de um sistema que consagra a distribuição desigual dos benefícios educacionais como o resultado natural de um mercado que premia e castiga

os indivíduos em virtude de seus supostos méritos cognitivos e de suas vantagens econômicas herdadas ou adquiridas. (GENTILI, 2009, p. 1070)

Diante desse cenário, convém não alimentarmos a expectativa ingênua de que o Projeto de vida dos jovens poderá ser construído por simples reformulações conceituais no campo da educação que valorizem a justiça social, mas, ao contrário, tais “reformas”, baseiam-se na sujeição do ideal republicano ético-político à lógica econômica que se atrela à pedagogia e consolida as desigualdades existentes.

Isso porque, ao mesmo tempo que a escola incentiva os diversos interesses dos estudantes a fim de contribuir para que cada um deles construa seu Projeto de vida, em consonância com os princípios da justiça, da ética e da cidadania, estimula também a competitividade e a meritocracia, o que se evidencia na fala a seguir:

a dificuldade que eu sinto é no mercado de trabalho, a falta de oportunidade tipo agora que é muito mais difícil por conta da pandemia, ainda mais como a gente que sai de escola pública acaba sendo quase impossível competir com uma pessoa que tem mais recursos (Paulo, entrevista coletiva).

O estudo que a escola oferece hoje e também a estrutura da escola não é suficiente para atingir meus objetivos (Flávia, entrevista individual)

Nessa perspectiva, a lógica de mercado determina a educação. Como afirma Laval (2019, p. 30) “a educação não dá apenas uma contribuição fundamental à economia, não é apenas um input em uma função de produção, mas é entendida como fator, cujas condições de produção devem se submeter plenamente à lógica econômica”.

Desse modo, o projeto de vida que era para ser considerado algo positivo e norteador dos objetivos educacionais, fica em segundo plano em relação ao desenvolvimento individual de habilidades e competências que devem ser ensinadas aos jovens para que no futuro sejam obedientes, flexíveis, e que se adaptem às mudanças do mercado de trabalho.

Como afirma Carvalho (2008, p. 413) convencionou-se chamar esse novo ideal pedagógico de “capital humano”.

De acordo com Barbosa (2007, p. 1064) “o capitalismo de curto prazo corrói o caráter que ligam os seres humanos uns aos outros, e dão a cada um deles um senso de identidade sustentável”.

Em verdade, a escola neoliberal nunca vai realizar àquilo que ela, sorrateiramente, se propõe a fazer: ser inclusiva. Apresentamos a seguir falas dos nossos jovens que revelam o quanto a escola é excludente:

O prédio da escola poderia ser melhor é malcuidado e desorganizado. (Rosi, entrevista individual)

Eu me sinto desanimado porque teve dia deu ir pra escola e ter cinco aulas vagas não ter um professor pra entrar na sala caramba um dia ou dois dias não influencia muita coisa, mas isso acontece direto e eu até gosto de ficar na escola trocando uma ideia, mas isso atrapalha bastante (Thiago, entrevista individual)

A gente acorda cedo vai para escola fica com um monte de aula vaga, mas eles mandam a gente para casa já que não vai ter aula e eles não deixam que a gente ficar lá no pátio. (Rosi, entrevista individual)

Acho que não tem a quantidade de professor a gente tem um professor que tem tipo o dia todo de aula a todo momento porque não tem professor para fazer aquela aula tal naquela série. (Flavia, entrevista individual)

As significações de nossos sujeitos, descritas acima, revelam muito mais do que a aparente precariedade da escola pública. Elas revelam péssimas condições de vida, fruto da injustiça social que assola os jovens mais pobres, sendo que tais mediações conspiram contra a possibilidade de que a escola seja uma oportunidade real de democratização. Uma consequência imediata disso é que a construção do Projeto de vida de adolescentes em situação de risco social se constitui como um processo de sofrimento e perpetua a desigualdade.

Além das significações descritas acima que revelam a contradição de uma escola que oferece educação ao mesmo tempo que não a proporciona, outra questão que nos chama a atenção é a relação entre adolescência e violência.

A questão das violências sofridas pelos sujeitos de nossa pesquisa manifesta-se de diversos modos na escola, na família e na sociedade de maneira geral, e devem ser entendidas de forma articulada a fim de compreendermos de que modo elas determinam o projeto de vida dos jovens, na medida em que a entendemos como consequência das relações de dominação autoritária e desigual, construída historicamente, dos adultos contra os jovens (TEIXEIRA, 2003).

De acordo com Adorno (1988, p. 31) “a violência é uma forma de relação social; está inexoravelmente atada ao modo pelo qual os homens produzem e reproduzem suas condições sociais de existência”.

Um dos nossos jovens, Fábio, quando se refere à escola, demonstra grande sofrimento ao descrever a realidade escolar como um cenário violento em oposição a idealização de escola inclusiva constituída historicamente:

os apelidos que davam na escola que é racismo, homofobia e machismo camuflado no apelido fofo. Quantas vezes eu já escutei até um tio da escola me chamar de Neguinho quando era criança e ninguém nunca tinha me falado o que era racismo então, eu aceitei calado. Me chamavam de marica porque eu andava somente com meninas. Eu não acho que foi uma experiência ruim, eu acho que no momento foi uma experiência horrível, você se sente sozinho, chega a ser uma tortura psicológica... isso é bullying. Mas se eu não tivesse passado por isso não teria a força que eu tenho hoje (Fábio, entrevista individual).

Em outro trecho do material de análise, Carla, revela um sentimento de tristeza e de angústia profunda que sentiu por um acúmulo de várias situações de violência sofrida por ela, tanto na escola como na família. Veja-se outro depoimento:

Eu quase estraguei minha vida, eu quase perdi tudo. Eu quase me suicidei. Eu desisti de viver. Eu sempre fui acumulando muita tristeza. Eu sofri muito Bullying na escola por ser negra, eu tinha cabelo muito curto eu não me envolvia muito eu sempre fui a nerd então isso me deixava meio isolada... eu ligava muito para isso, é coisa boba né, mas na época para mim... só que isso você vai acumulando aí chega numa fase tipo a puberdade, eu menstruei na época, eu fiquei muito triste aí foi um dia que briguei feio com a minha mãe foi muito no impulso. Foi um conjunto de coisas. Quando você chega nesse ponto, tipo você não quer pensar, eu acho que isso me ajudou muito a crescer, naquela época estava totalmente sem confiança. (Carla em entrevista individual)

Referindo-se ao momento em que revela sua homossexualidade para sua família, Fábio revela a contradição entre a idealização conservadora de valores familiares, e a experiência de ser rejeitado, como expressa o pré-indicador abaixo:

eu fui expulso de casa com 15 anos quando eu me assumi homossexual para minha mãe... apanhei pra caralho, apanhei tomando banho apanhei de rodo dentro do banheiro e depois daquele dia você é rejeitado pela sua mãe e você nunca foi aceito pelo seu pai você tem que adquirir força da onde você não tem sem ajuda de ninguém (...) eu não tinha casa Passei um tempo fora de casa e quando eu voltei eu não consegui sair da minha inercia eu não reconhecia mais a escola eu tava tão conturbado perturbado com tudo que aconteceu (expulsão de casa por ser homossexual) entrei no estado de depressão tão grande que eu não conseguia comer. (Fábio, entrevista individual)

Esses acontecimentos são momentos marcantes na vida de Fábio, e certamente deixaram nele marcas profundas. Interessante notarmos que tamanha decepção é fator determinante no modo como ele projeta seu futuro, como podemos observar no trecho abaixo:

eu quero ser advogado porque quero ser espelho daquele menino negro que nunca viu advogado preto e gay na vida e que também foi zoadado na escola. Eu quero ser aquele cara que vai palestrar nessas escolas para que aquele menino olhe e fale: caramba eu posso fazer isso porque eu tenho capacidade (Fábio, entrevista individual)

Flávia, outra jovem participante desta pesquisa, expressa além da violência sexual que sofreu, o fato de ter sido desacreditada e culpabilizada, por sua mãe, pela ruptura da relação familiar:

dos 11 aos 13 anos eu fui abusada pelo meu padrasto, tive que ter muita dureza na vida para poder crescer ao mesmo tempo ter que entender tudo que aconteceu ao redor eu não soube o que era me divertir com os amigos. (...) eu falava da minha mãe e começava a tremer até que meu namorado me pressionou e eu tive que contar (do abuso) eu contei quando eu tinha 14 anos. Ainda depois de um tempo o policial aconselhou meu pai a fazer o B.O. Ela (mãe) não queria de jeito nenhum que eu tivesse feito esse B.O, falou para mim tirar e fez a minha cabeça falou que eu ia perder meus irmãos que ela ia ser presa. Depois disso eu tive que ir suportando calada (...) Demorou dois anos para ela (mãe) acreditar (no abuso) acho que ela acreditou nesse ano só e a minha relação com ela (mãe) também melhorou do que antigamente. A gente parecíamos duas irmãs né. Hoje é mais parecido com relação a mãe e filha (Flávia, entrevista individual)

É muito significativa a relação que Flávia estabelece entre a violência que sofreu e seu Projeto de vida, que se evidencia na fala abaixo:

Logo mais eu creio que vou conseguir fazer Faculdade de Direito conseguir o que eu quero né. Ano que vem eu já vou querer fazer uma Academia Militar. A família de modo geral não conhece muito bem a minha história. Meu futuro eu quero ir conquistando aos poucos. O sonho de ser uma militar nasceu porque desde pequena eu falava que ia ser advogada só que fui crescendo ocorreu as coisas (abuso) aí eu falei assim eu vou fazer direito e eu vou me tornar uma delegada. Ser delegada tem a ver com a violência que sofri porque quando eu passei por isso foi a delegada que me atendeu foi uma delegada, ela me apoiou. (Flávia, entrevista individual).

O fato de entendermos nossos jovens como a síntese de múltiplas determinações históricas nos permite afirmar que a construção de seus Projetos de vida sempre será determinada pelas condições sociais nas quais esses sujeitos se encontram.

Em outras palavras, a construção dos Projetos de vida desses adolescentes está relacionada às experiências de violência experimentadas por eles, e é justamente esse processo de sofrimento, causado também pela escola e pela família, que constituem o cerne do processo de construção do Projeto de futuro.

3.6 Núcleo de significação 3 - Contradições presentes nas concepções sobre a escola pública: a escola que se sonha e a escola que se tem.

Cada sujeito ao se expressar revela sentidos e significados que, apesar de serem elementos distintos, se constituem mutuamente numa relação dialética. A síntese de tal relação é a *significação* do sujeito que, por meio de sua fala nos permite entender sua consciência. Em outras palavras, a *significação* é um movimento em que o sujeito objetiva sua subjetividade, ou seja, expressa seu pensamento que é sempre emocionado e assim, revela o todo do sujeito, sua realidade social.

Segundo Vygotsky (2001, p. 412) “O pensamento não se expressa, mas se realiza na palavra”. Com efeito, ainda com o pensador russo (1999, p. 4) “o que ocorre em cena é apenas parte da projeção e do reflexo de outros acontecimentos que se desenrolam nos bastidores”. Tal afirmação nos leva a crer que há muitos registros que não se traduzem explicitamente nas palavras, o que nos permite conhecer o sujeito em seu processo histórico. Por isso, nesta análise interpretativa, pretendemos ir além do dito, do texto, da aparência, superando o empírico e nos aprofundando no processo constitutivo de nossos sujeitos (IA et al., 2001, p. 63). De acordo com Aguiar:

o homem é constituído em uma relação dialética com o social e com a história, sendo ao mesmo tempo único, singular e histórico. Esse homem, constituído na e pela atividade, ao produzir sua forma humana de existência, revela – em todas as suas expressões – a historicidade social, a ideologia, as relações sociais, o modo de produção vigente. Entendemos dessa forma que indivíduo e sociedade não mantêm uma relação isomórfica entre si mas uma relação de mediação, na qual um constitui o outro, sem que com isto cada um dos elementos perca sua identidade. (AGUIAR, 2001, 63)

A citação acima reforça a concepção de homem defendida pela perspectiva teórica e metodológica de nossa abordagem. Falamos, portanto, da relação dialética entre teoria e método que se constituem mutuamente possibilitando conhecer os sujeitos para além da aparência dos discursos ideológicos.

Nessa perspectiva, temos como ponto de partida e central de nossa análise a fala do sujeito, que é sempre significada e, considerando-a como algo que se constitui a partir de múltiplas determinações, ou seja, nas relações históricas e culturais. Como afirma Aguiar

Ultrapassar essa aparência (essas formas de significação) de ir em busca de determinações (históricas e sociais), que se configuram no plano do sujeito como motivações, necessidades e interesses (que são, portanto, individuais e históricos), para chegar ao sentido atribuído/constituído pelo sujeito (AGUIAR, 2001, p. 131-132).

Nossa intenção, com as reflexões apresentadas até aqui, é destacar que as categorias do Materialismo Histórico- Dialético e da Psicologia Sócio-histórica, apresentadas de maneira mais detalhadas no capítulo anterior, como construções intelectivas, destacam e revelam a realidade concreta por carregarem consigo a materialidade e as contradições de tal realidade (IA et al., 2001, p. 60).

Isto posto, já temos condições de trazermos para nossa análise a questão central deste núcleo que é colocar em evidência as *Contradições presentes nas concepções sobre a escola pública*.

Em primeiro lugar, examinaremos a gênese histórica-conceitual das noções de público e privado para, posteriormente, demonstrar como a massificação da cultura na sociedade de consumo impacta a educação.

Na atual sociedade de consumo é comum a tensão que se estabelece entre os âmbitos público e privado, onde o público é considerado ineficiente e decadente em detrimento da crescente valorização da esfera privada, considerada como ágil e eficiente. Nesse sentido, no cotidiano, não é raro que o adjetivo “público” seja identificado como algo gratuito, mantido pelo Estado, que se diga precarizado, como a escola pública, por exemplo. Entretanto, sabemos que o fato de a escola pública ser financiada pelo Estado não garante a ela o caráter público, na medida em que os interesses do Estado são conflitantes com os interesses públicos. Sendo assim, será que uma escola criada e mantida pelo Estado deve ser considerada como uma instituição pública? (CARVALHO, 2008).

Na antiguidade clássica, os gregos sistematizaram um conjunto de conhecimentos que adquiriram através do contato que tiveram tanto no Oriente como no Ocidente. A essa sistematização damos o nome de filosofia, que em sua origem, se dava na *pólis* (praça pública), onde os cidadãos discutiam, dentre muitas coisas, os rumos da cidade, da coisa pública. Nesse ínterim, temos o surgimento da cidade-estado e, portanto, a vida na *pólis* se caracterizava como organização política que, a partir de então, confere ao homem outra dimensão de relação: a esfera pública, que ultrapassa a organização familiar e privada. Segundo Hannah Arendt

A capacidade humana de organização política não apenas difere, mas é diretamente oposta a essa associação natural cujo centro é constituído pela casa e pela família. O surgimento da cidade-Estado significava que o homem recebera, além de sua vida privada, uma espécie de segunda vida, o seu *bios politikós*. Agora cada cidadão pertence as duas ordens de existência; e há uma grande diferença em sua vida entre aquilo que lhe é próprio (*idion*) e o que lhe é comum (*Koinon*) (ARENDT, 1989, p. 33).

De acordo com esse raciocínio, a existência humana é constituída em uma teia de relações sociais, onde cada indivíduo carrega, historicamente, duas ordens de existência: a privada (labor) e a pública (trabalho), sendo que a primeira estaria ligada à casa e à família e, portanto, à sobrevivência individual e a continuidade da espécie, é caracterizada pela produção de bens que serão consumidos imediatamente; enquanto que a segunda, a esfera pública (cultura), é ontológica, pois ao mesmo tempo em que constitui o homem também é por ele constituída, ou seja, homem e cultura se constituem mutuamente em uma relação dialética.

De fato, a cultura surge a partir da constituição de um mundo comum, um artifício simbólico e material criado e compartilhado pelo próprio homem que permanece para além de seu uso imediato. Nas palavras de Carvalho, a esfera pública:

não é mera continuidade da esfera privada. O *bios politikós* (o modo de vida da pólis, da cidade) é uma nova esfera de existência que congrega cidadãos livres em torno daquilo que lhes é comum (...) se a esfera da privacidade é a do ocultamento, a dos mistérios da vida e do zelo na sua proteção, a esfera pública é esse mundo comum no qual todos podem ser vistos e ouvidos na sua singularidade existencial (CARVALHO, 2008, p. 415).

Essa compreensão se ampara nos trabalhos de Hannah Arendt, que definiu do seguinte modo o público:

O termo público significa o próprio mundo, na medida em que é comum a todos nós. Este mundo, contudo, não é idêntico à Terra ou à Natureza como espaço limitado para o movimento dos homens e a condição geral da vida orgânica. Antes, tem a ver com o artefato humano, com o produto das mãos humanas, com os negócios realizados entre os que, juntos, habitam o mundo feito pelo homem. Conviver no mundo significa essencialmente ter um mundo de coisas interposto entre os que nele habitam em comum (ARENT, 1989, p. 63).

Além do caráter público e privado das relações humanas, há ainda uma terceira dimensão da existência humana que é a ação (*práxis*). Segundo Carvalho (2008, p. 416) “a ação é, pois, a dimensão na qual podemos experimentar a liberdade como fenômeno político, ou seja, vivenciar a capacidade histórica de romper com os automatismos de reprodução social e criar o novo”. Em outras palavras, o homem liberado da necessidade de lutar apenas por sua sobrevivência tem a possibilidade de inserir-se na vida pública e política e apropriar -se de toda produção humana construída ao longo de sua história. Tal produção ganha significações sociais e se configura como cultura que, por sua vez, é compartilhada pelo homem como algo que é sua por direito. Nas palavras de Carvalho (2008, p. 419) cultura é “um conjunto de tradições históricas e realizações materiais e simbólicas às quais atribuímos utilidade, valor e significado”.

Ao se apropriar da cultura o homem vive sua condição humana por excelência, revelando-se como sujeito, expressando seus pensamentos e atribuindo significado ao mundo. Reiterando, cada sujeito ao se expressar revela sentidos e significados que se constituem mutuamente numa relação dialética. A síntese dessa relação é a *significação* do sujeito. Sua fala expressa seu pensamento emocionado, que nos permite entender sua consciência histórica e social.

Como vimos a essência da vida pública é a liberdade de exercer a ação política. Entretanto, na sociedade neoliberal o que deveria ser público ganha caráter individual, sendo que a cultura fica em segundo plano, como mera coadjuvante a serviço da esfera privada.

Nesse sentido, chamamos a atenção que a cultura, como algo ontológico, transforma-se, na lógica do mercado capitalista, em cultura de massa, ou seja, um processo de produção pelo qual se universaliza a cultura e a reconfigura como bem de consumo, de caráter lucrativo e comercial, a ser adquirida pela população. Como tal, a cultura, longe de se constituir em sua condição inalienável de direitos iguais, cristaliza-se como mercadoria e perde sua condição pública.

Desse modo, as oportunidades de acesso à cultura tornam-se desiguais, uma vez que, em uma sociedade dividida em classes, as condições de vida dos mais pobres não os permitem usufruir do que o mercado oferece e, portanto, a desigualdade não é só econômica, ela é também simbólica, à medida que o acesso àquilo que deveria ser público é tão desigual quanto é a distribuição da renda (Carvalho, 2008).

De acordo com esse raciocínio, afirmamos que a privação da liberdade de participação naquilo que é de todos por direito (cultura), aliena os sujeitos e os impede de socializar suas ações e defenderem suas ideias, isto porque, na lógica do capital, a maioria dos seres humanos estão privados de expressarem quem eles realmente são, ao passo que a eles é negada a liberdade enquanto experiência de ação política e, dessa forma, estariam fadados à busca pela sobrevivência (CARVALHO, 2008).

Nesse sentido, na sociedade neoliberal, não é permitido aos mais pobres sua participação na esfera pública e, desse modo, nas palavras de Carvalho,

trata-se do fato de que a atividade por excelência ligada ao âmbito do privado e da necessidade, o labor – e o consumo que o caracteriza na luta pelo ciclo vital – ganha progressivamente espaço e visibilidade no mundo público, engolfando as esferas do trabalho e da ação (CARVALHO, 2008, p. 417).

Por conseguinte, na sociedade neoliberal, o labor, por ser uma necessidade primária de garantia de sobrevivência imediata, ganha maior visibilidade que a esfera pública e como consequência imediata disso temos o surgimento de outro fenômeno que Arendt (1989) denomina como “esfera social”, que expulsa da esfera pública a ação política, o que se caracteriza como ideologia. Nas palavras da filósofa alemã (1989, p. 57) “a sociedade é a forma na qual o fato da dependência mútua em prol da subsistência, e de nada mais, adquire importância pública, na qual as atividades que dizem respeito à mera sobrevivência são admitidas em praça pública”.

Por se tratar de valores simbólicos constituídos e partilhados socialmente a única forma de termos acesso ao que é cultural e, portanto, público por direito é por meio da aprendizagem e, sendo assim, a educação é a via que conduz os sujeitos a se apropriarem dos conhecimentos produzidos historicamente. A educação é, nessa perspectiva, um elo entre o mundo comum e o público, sendo assim, o ensino e a aprendizagem se justificam por sua capacidade formativa; “Assim a educação é o ato de acolher e iniciar os jovens no mundo, tornando-os aptos a dominar, apreciar e transformar as tradições culturais que formam a herança simbólica comum e pública” (Carvalho, 2008, p. 419).

A partir da década de 1990 ocorre a universalização do ensino médio em escolas públicas brasileiras que passaram a receber cada vez mais alunos pertencentes as camadas

sociais mais pobres e heterogêneas da sociedade. Reconhecemos que o processo de universalização significou a superação das barreiras que impediam os mais pobres de frequentarem a escola que antes eram restritas aos jovens de condições sociais privilegiadas e de estrutura homogênea.

A universalização da escolarização trouxe consigo intenções de caráter humanista e democratizante, de uma escola para todos e se passou a depositar na escola a crença na promessa de que através dela fosse possível promover ascensão social. Nas palavras de Barbosa (2007, p. 1060), a “crença na mudança da sociedade através da escolarização das massas é resultado do projeto iluminista a partir do qual, o povo sairia de sua situação de minoridade intelectual e poderia firmar sua cidadania por meio da leitura e da escrita”.

Nesse sentido, a escola é *significada*, de maneira idealizada, como algo essencial para a vida profissional, para o futuro e para realização dos sonhos. como se evidencia nas falas a seguir:

A escola para mim tem o objetivo de me preparar para ser alguém na vida” (André, entrevista coletiva)”.

“A escola significa a minha perspectiva de futuro. a escola é essencial sem ela eu não vou conseguir alcançar o meu projeto de vida. (Rosi, entrevista coletiva).

Em outro trecho do material de análise nossos jovens revelam significações, também idealizadas da escola que se sonha. Vejamos:

A escola é a base de tudo o que eu aprendi, as minhas bases, as raízes, vêm tudo da escola. (Carla, entrevista coletiva)

O que seria de mim sem a escola? A escola me traz luz de por onde e para onde devo seguir (Flávia, entrevista coletiva).

Num primeiro momento essa visão humanista e “modernizante” de escolarização se aproxima muito dos princípios democráticos e humanistas nos quais acreditamos. Contudo, ao mesmo tempo em que os jovens pobres adentraram à escola pública, os jovens em condições sociais mais favorecidas migraram para as escolas particulares que, de acordo com Dayrell (2007, p. 1116), caracteriza-se como “uma nova fase da elitização que consolidou o sistema público de ensino no Brasil como uma ‘escola para pobres’”.

Em um modelo ideal, muito próximo do que acontece com a cultura de massa, a capacidade formativa da educação, na lógica do capital, se dilui na perspectiva econômico-utilitarista da educação, que passa a ser concebida como um investimento privado e, nesse sentido, realça a importância do capital humano a fim de treinar os sujeitos para a produtividade.

Nessa perspectiva, a lógica de mercado determina a educação e, sendo assim, a capacidade formativa da escola que era para ser norteadora dos objetivos educacionais, a fim de conduzir os sujeitos à apropriação dos conhecimentos produzidos pela humanidade, fica em segundo plano em relação ao desenvolvimento individual de habilidades e competências que devem ser ensinadas aos jovens para que no futuro sejam obedientes, flexíveis e que se adaptem às mudanças do mercado de trabalho. “Assim, o ideal maior a ser almejado pela educação não é o da participação e da renovação de um mundo comum e público, mas o da obtenção de ‘competências e habilidades’ para a produção numa sociedade de consumo” (Carvalho, 2008, p. 420); conforme exposto na fala de André em entrevista individual: “tem que sair dali (da escola) com o que você tem e tentar se virar, a educação não é um fim, a educação é um meio para se conseguir alguma coisa.”

Desse ponto de vista, de acordo com André em entrevista coletiva, a escola tira o sabor de aprender algo novo”, isso porque a organização geral das atividades escolares se revela sem sentido para a realidade concreta dos jovens, como podemos observar nas objetivações a seguir:

o que que acontece é normalmente uma aula expositiva depois uma avaliação em cima dessa aula e pronto. (...) a matéria não está sendo passada de forma interessante e prática para vida ele [aluno] não vê utilidade (...) no caso da escola é você copiar e decorar as coisas e tirar boas notas (...) eu percebi que o conteúdo teórico que é dado para nós em livros, questionários, apresentações e outras formas é para conseguir decorar, porque dentro da matéria não se aprende mas se decora (...) uma vez que você aprende alguma coisa e te passam que aquilo é o que é o certo (...) a gente não experiencia nada, a gente não vê nenhuma aplicação prática. Por exemplo, (...) na escola aprendemos muito química e biologia, por exemplo. Porém, a gente nunca vê

a prática (...) A escola me desanima pelo fato de agora ter um laboratório eu não poder ter aulas práticas (...) eu penso que a escola ela tá pouco preparada a gente poderia pelo menos simular E aí ia ficar mais interessante do que passar fórmulas na lousa escrevendo e a gente escrevendo atrás (...) ali você mata a vontade do conhecimento e eu vejo isso nas escolas a morte da vontade do conhecimento você mata pela raiz um aluno que poderia ter um potencial de pesquisa diferente (...) à morte dá vontade de estudar a morte de um aluno que ainda está recém chegado e é morto logo no começo e ele não vira mais um aluno na verdade ou um estudante ele vira somente mais uma pessoa que tá tentando conseguir pontos para passar (André, entrevista coletiva).

sinceramente a escola mais me desanima porque a escola tem muitos professores que são assim, eles te passam uma lição que você copia como se fosse uma máquina. (Fábio, entrevista individual).

Na escola teve uma palestra de um ex-carcereiro eu fiquei realmente decepcionado. Ele falou sobre a vida no presídio, porém esqueceram que todos os jovens aqui são da periferia e quem aqui nessa escola não tem um parente ou um amigo que já foi preso? Parecia um ácido derretendo no nosso cérebro porque basicamente falou: vocês vão ser presos algum dia porque vocês são negros pobres. A escola deveria chamar médicos, advogados, engenheiros. (Fábio, entrevista individual).

Interessante notarmos na fala de Fábio o modo com que a escola, por meio das -práticas realizadas em sala de aula, revela sua visão acerca dos adolescentes pobres.

Em outro trecho do material de análise é muito revelador o entendimento que André tem sobre a utilidade prática dos conteúdos escolares. Esse jovem expressa que a escola fica muito mais interessante quando discute algo que está relacionado à sua vida concreta. Vejamos:

Eu nunca vi muita utilidade em letras ou em poesia, quando eu comecei a conversar com pessoas que se interessam por isso eu comecei a entender para que essa matéria serve, e não só como matéria dada para eu conseguir entender e passar no vestibular (André, entrevista coletiva).

Em filosofia a gente pode discutir em sala. Em filosofia a gente pode ler e entender os pensadores. Isso é uma aula prática porque nós estamos filosofando e isso implica na sua mente, no seu pensamento, na sua vida. (André, entrevista coletiva).

Tais *significações* revelam o desânimo dos jovens em relação à escola, uma vez que as práticas realizadas em sala de aula, estão longe de atender as expectativas que os jovens tem dela em relação ao que entendemos como função social da escola.

Isso mostra as idealizações constitutivas da contradição entre a escola que se sonha, como expressa André em entrevista individual: “a escola é luz para guiar a vida, é a base de tudo, ela é essencial para construir meu projeto de vida”, e a escola que se tem, conforme expressa Fábio em entrevista individual: “o professor deve valorizar a inteligência daquela determinada pessoa, enfatizar que alguém está olhando para ela”.

Vejamos mais de perto outras significações:

O que está sendo oferecido é bom, os professores são capacitados né (...) os professores estão me dando tópicos de estudo e bibliografia pra eu poder me preparar pra eu atingir meu objetivo (André, entrevista coletiva)

Eu tive um problema pessoal e o professor fez eu ter uma outra visão daquele problema, e me indicou sugestões para solucionar (...) professor me ajudou. Eu sempre conversava com o professor. a relação e as influências dos professores afetam na vida (Thiago, entrevista coletiva)

Os professores quererem nosso melhor. (Carla, entrevista coletiva)

Entretanto, as práticas realizadas por professores revelam distinção e discriminação desses para com os alunos, o que mostra para vida concreta de nossos sujeitos o professor que ele realmente tem. Veja-se:

Professores que fala assim: ah, você não é igual aos outros. Que você é diferente, ele tá julgando todos os outros que são inferiores só porque tem nota fraca, são irresponsáveis ou tem um traço de personalidade negativo. Acaba soando como um insulto pra outros colegas jovens que não fazem parte desse grupo seletivo que os professores colocam. Escutar esse tipo de coisa é saber que existe essa diferença (André, entrevista coletiva).

Se eu tô com uma dificuldade numa lição, se eu não ir até sua mesa [do professor] falar que eu quero uma ajuda ele [professor] não vai se preocupar de vir até minha

mesa e querer me ajudar, me dar atenção, entendeu. Também tem professor que já não faz questão mesmo, mas também tem aluno que deixa pra lá porque já acostumou, porque na maioria das vezes é assim. (Rosi, entrevista coletiva).

O professor dá uma atenção a mais pra alguns e pra outros não, aí você vai desanimando. Ele dá mais privilégio pra outro só porque aquele aluno já roubou ou já foi preso, é onde ocorre a desigualdade dentro da escola. (Thiago, entrevista coletiva).

Tem aluno que tem uma dificuldade maior, que tem que explicar umas quatro, cinco vezes para entender. Tem professor que não tem essa vontade (Thiago, entrevista coletiva).

Às vezes, tem aluno que dá um trabalho na sala, né, e às vezes, quando ele [aluno] pede ajuda pro professor, aí o professor fala: já vou; e continua conversando com outra pessoa (...) tipo ele deposita mais confiança e dá mais atenção pra alguns, aí os alunos também deixam de dar atenção. (Rosi, entrevista coletiva)

Nesse sentido, a escola na perspectiva econômico-utilitarista da educação, criada e mantida pelo Estado, não pode ser considerada de caráter público, pois estimula a competitividade e nega aos jovens as condições de se apropriarem de seus próprios modos de ser, a ponto de fazer com que os jovens se vejam como “produtos”. Vejamos o depoimento de André, “o sistema poderia ser melhor, temos um sistema que fala quanto que um aluno vale, uma nota? Os alunos valem vidas. (...) os alunos não são produtos, os alunos são pessoas. (André, em entrevista individual)

A universalização da escolarização escancarou ainda mais a desigualdade social uma vez que os jovens mais pobres trouxeram consigo, para dentro da escola, os problemas sociais vivenciados por eles. De acordo com Sposito (2005 *apud* DAYRELL, 2007, p. 1116) “esses jovens trazem consigo para o interior da escola os conflitos e contradições de uma estrutura social excludente interferindo nas suas trajetórias escolares e colocando novos desafios à escola”. Como podemos observar nos pré-indicadores abaixo:

Eu não tinha casa, passei um tempo fora de casa e quando eu voltei eu não consegui sair da minha inércia, eu não reconhecia mais a escola; eu estava tão conturbado,

perturbado com tudo que aconteceu [expulsão de casa por ser homossexual]. Entrei no estado de depressão tão grande que eu não conseguia comer (Fábio, entrevista individual).

Se você for classe média mais alta você vai conseguir mais fácil porque você vai conseguir emprego mais fácil, vai conseguir se bancar mais fácil. Mas agora se você for de uma família de classe mais baixa, tem que ajudar em casa, então você não tem todo esse dinheiro, não tem todo esse apoio socioeconômico e também pelo fato de ser negra de ser mulher (Carla, em entrevista coletiva).

Outro fator que nos chama bastante a atenção é que para esses jovens a escola é um espaço de socialização, de trocar e construir experiências. Isso porque, “no caso dos jovens pobres, a sociabilidade ganha uma maior dimensão, à medida que a ausência de equipamentos públicos e de lazer nos bairros desloca para a escola muitas das expectativas de produção de relação entre os pares” (DAYRELL, 2007, p. 1121); como revelam as objetivações a seguir:

A escola é um lugar para aprendizagem e socialização (Rosi, entrevista individual).

A escola é a base de tudo, e não somente na parte das lições, e sim do que você leva para vida como exemplo, o convívio social (Carla, entrevista coletiva)

A escola é importante não somente para o conteúdo teórico, mas também pela carga emocional e sociabilidade (...) na minha trajetória acadêmica eu vi que a socialização é um conceito fundamental para conseguir compreender a realidade de cada um (André, entrevista coletiva)

Além do estudo, né, tem a convivência com os professores (Flávia, entrevista coletiva).

Tenho um professor que me marcou muito, eu tenho amizade com ele até hoje (Carla, entrevista coletiva).

Amo ir para escola porque eu gosto de ler, eu gosto de trocar ideia com professor (Fábio, entrevista individual).

As *significações* de nossos sujeitos, descritas acima, revelam a escola como um espaço aberto, não necessariamente ligado apenas à vida escolar, mas como um espaço de relações sociais onde os sujeitos buscam expressar suas vivências. Em outras palavras, é na escola que os jovens devem se apropriar dos conhecimentos socialmente produzidos, sendo, especialmente na adolescência, sua função precípua, o desenvolvimento do pensamento por conceitos. Momento que entendemos como essencial em seu desenvolvimento pois, como afirma Vygotsky,

Cabe dizer, sem exagero algum, que todo o conteúdo do pensamento se renova e reestrutura devido a formação dos conceitos. A relação entre o conteúdo e a forma do pensamento não é a mesma que a da água e o vaso. O conteúdo e a forma se encontram indissolivelmente vinculados, se condicionam, constituem-se reciprocamente (VYGOTSKY, 2001, p. 63).

Entretanto, a estrutura escolar e seu modo de produzir conhecimento é rígido e homogêneo. A escola, significada socialmente, de maneira ideologizada, se reconhece como única cultura legítima. Como podemos observar na fala de Thiago, em entrevista coletiva, onde ele expressa a escola que se tem: “o que a gente sente da escola é que não temos a atenção que a gente esperava”.

Segundo com Lahire (2006 *apud* Barbosa, 2007, p. 1061) “a escola tem sido instituição social central para veicular, de forma homogênea, a cultura considerada ‘legítima’ e para desconsiderar as culturas ‘não legítimas’, isto é, não hegemônicas”. Apresentamos a seguir falas dos nossos jovens que revelam o quanto a escola é significada como uma comunidade hegemônica. Vejamos algumas falas de André:

Cada escola representa uma sociedade que você vive por um determinado tempo e você se adequa a ela e não tem mais a sensação de ser estranho (...), dentro da minha história acadêmica eu passei por cerca de 9 escolas, cada escola uma comunidade, núcleo social diferente formada por pessoa de classes econômicas mais próxima (André, entrevista coletiva).

É muito complicado inserir uma coisa nova, uma ferramenta de ensino na estrutura da escola, porque se você dá uma parafusadeira para uma pessoa que só usa a chave de fenda, ou seja, uma ferramenta mais sofisticada, um pensamento diferente para um sistema que utiliza essas chaves de fenda, é muito complicado porque elas [escolas] não saberiam muito bem o que fazer com isso (André, entrevista individual)

É como aquele brinquedinho de bebê, sabe, que tem a estrelinha, e aí você coloca na estrelinha o quadradinho, você coloca no quadradinho, a mesma coisa é o sistema, coloca o aluno x aqui, aluno y ali, modelo de conhecimento e modelo de nota aqui e ali, e acabou. Isso é fechado, não dá para evoluir (André, entrevista coletiva).

Meu conceito de escola é um lugar para você adquirir conhecimento teórico sobre as matérias. Eu não vejo funcionalidade (André, entrevista coletiva).

Nessa perspectiva, Barbosa (2007, p. 1061) afirma que a escolarização também pode ser analisada como um “processo de colonização”. Nas palavras de Dayrell (2007, p. 1118) a escola “institucionalmente, é ordenada por um conjunto de normas e regras que buscam unificar e delimitar a ação de seus sujeitos”.

Isso porque, a escola não leva em consideração o conjunto de experiências sociais vivenciadas pelos jovens nos mais diferentes espaços e em condições históricas diferentes, muitas vezes contraditórias entre si. Em outras palavras, a escola negligencia que os jovens estão expostos a “múltiplos processos de socialização” (LAHIRE, 2002).

Nas palavras de Dayrell (2007, p. 1114)

os valores e comportamentos apreendidos no âmbito da família, por exemplo, são confrontados com outros valores e modos de vida percebidos no âmbito do grupo de pares, da escola, das mídias, etc. Pertence assim, simultaneamente, no curso da sua trajetória de socialização, a universos sociais variados, ampliando os universos sociais de referência (DAYRELL, 2007, p. 1114).

Nesse sentido, entendemos que a socialização é algo que se faz junto, é a forma com que os seres humanos praticam suas ações, “vivem suas vidas, evidenciam seus valores, constroem e defendem suas ideias” (BARBOSA, 2007, p. 1065). Entretanto, a escola, por ter sua estrutura homogênea, não legitima as culturas juvenis e, por conseguinte, não oferece aos jovens espaços reais de sociabilidade e de aprendizagem, ou seja, de se apropriarem da cultura e, dessa forma, os jovens são impedidos de produzirem conhecimentos e construir suas identidades, ou seja, de expressarem seus modos de ser (DAYRELL, 2007).

Outro fator que evidencia a cultura escolar como única cultura legítima é a universalização da categoria *aluno*, identificada como uma condição de inferioridade gestada

na idade moderna e que perdura ainda hoje. Dessa forma compreendidos os jovens precisariam ser tutelados e domesticados para se transformarem, futuramente em adultos flexíveis e adaptáveis (DAYRELL, 2007).

De acordo com esse raciocínio, a escola é entendida como um universo a parte em relação à sociedade e, dessa forma, é considerada como espaço central de socialização que enfatiza a via de mão única desse processo, responsável por transmitir valores e normas universais que devem formar, de maneira homogênea, os sujeitos (DAYRELL, 2007). É o que revela a fala de Rosi, em entrevista coletiva: “os próprios professores da escola, eles mesmos julgam a gente como se fosse tudo igual, a gente tem que aprender tudo no mesmo ritmo”. Nesse sentido, nas palavras de Dayrell (2007, p. 1119), quando o jovem adentrava a escola, “deixava sua realidade nos seus portões, convertendo-se em aluno”.

Ainda segundo o autor:

Em um modelo ideal, muito próximo àquele que regia o mundo do trabalho e o trabalhador, esperava-se que o aluno fosse disciplinado, obediente pontual e se envolvesse com os estudos com eficiência e eficácia. Ao mesmo tempo, não se considerava os alunos na sua dimensão de jovens, numa tendência em representar ambos os conceitos como se fossem, de alguma forma, equivalentes (DAYRELL, 2007, p. 1119).

Tal processo de naturalização causa angústia e sofrimento para os jovens, pois não é fácil para eles viverem a contradição entre seguir as regras escolares, ser domesticado, “ser bom aluno”, integrar-se ao sistema e, ao mesmo tempo, afirmar sua individualidade e expressar sua condição juvenil (DAYRELL, 2007). Vejamos a fala de Carla:

Se ele é um mau aluno o povo (da escola) não vai dar atenção para ele, então a pessoa mesmo se enterra” (...) geralmente os preferidos dos professores na maioria são nerd, tem notas boas. Os alunos de notas mais baixas geralmente ficam excluídos, são os bagunceiros que não fazem lição, que não estão nem aí com a escola” (Carla, entrevista coletiva)

É possível perceber que tais objetivação revelam como a escola é considerada como espaço homogêneo e universalizado de socialização, um universo a parte em relação as culturas

juvenis, e, sendo assim, desconsidera os jovens que, por sua vez, em meio a essa tensão, buscam adequar-se ao sistema e, ao mesmo tempo afirmar sua autonomia, conforme exposto nas falas de Fábio. Vejamos:

Eu preciso de um professor que explique basicamente a matéria e me deixe pensar, eu não quero ideias prontas, quero que ele me deixe tirar minhas próprias conclusões. Eu não quero ser direcionado para conclusão certa, eu quero ter autonomia (...) os professores, eles só querem saber da ideia deles, o que eles acham que é certo, eles não dão autonomia pro aluno (Fábio, entrevista individual).

Isso porque, ser jovem, não significa submissão a modelos homogêneos estabelecidos previamente pela escola. Em outras palavras, a escola não é a única instituição que produz os modos de ser jovem, e nesse sentido afirmamos que a condição juvenil é muito mais complexa do que parece, pois ela é uma produção histórica, exposta a universos sociais diferentes e contraditórios entre si.

Nas palavras de Dubet (1994 *apud* LAHIRE, 2002), isso significa dizer que eles estão expostos a universos sociais diferenciados, a laços fragmentados, a espaços de socialização múltiplos, heterogêneos e concorrentes entre si, sendo produtos de múltiplos processos de socialização”, e, como tal, os jovens, ao expressarem seus modos de ser, interferem diretamente nas instituições tradicionalmente responsáveis pela socialização como, por exemplo, na escola e na família (DAYRELL, 2007, p. 1114).

Tal processo é o que Dubet (2006) chama de “desinstitucionalização do social”, constituída pela modernidade e entendida como um processo de mutação que esgota e transforma a própria natureza da ação socializadora das instituições. Isso não significa dizer que as instituições estejam em declínio, em vias de extinção, mas pelo fato de serem vias de mudança social (DAYRELL, 2007). De acordo com Pais, é mais apropriado falarmos em “re-institucionalização”, pois segundo o autor, “estaríamos assistindo uma passagem da sociedade disciplinadora para uma sociedade de controle, na qual persistem as lógicas disciplinadoras, mas agora dispersas por todo campo social” (PAIS, 2003, p. 316).

No caso específico da escola, ela deposita, na ação individual do sujeito, parte importante do processo de socialização, obrigando os indivíduos a se “construírem ‘livremente’ nas categorias da experiência social que lhe são impostas” (DAYRELL, 2007, p. 1115).

De acordo com Dubet:

A dominação se manifesta, assim, não cessando de afirmar que os indivíduos são livres e mestres de seus interesses (...), a dominação impõe aos autores as categorias de suas experiências, categorias que lhes interditam de se constituir como sujeitos relativamente mestres deles mesmos. (DUBET, 2006, p. 403).

Nessa perspectiva tal processo de “desinstitucionalização do social” que se evidenciou, ainda mais, através da massificação escolar, fez ruir os muros da escola, que de acordo com Dayrell (2007, p. 1115), retira dela sua “autonomia tornando difícil distinguir o dentro e o fora com contornos cada vez mais tênues”; como se evidencia na fala de Carla, em entrevista coletiva: “a escola em si é somente um prédio, pois, o lugar de aprender é em casa na rua ou na escola” (...) eu acho a escola e o professor é só um complemento” (...) “A escola sempre vai ser um prédio escola sempre vai ser um tédio”.

A *significação* de nossa jovem é fruto do processo de “desinstitucionalização do social” que fez ruir os muros da escola, fazendo com que ela abalasse, perdendo a hegemonia como detentora da “alta cultura”. Desse modo ser aluno não significa mais a submissão a modelos homogêneos estabelecidos previamente pela escola, nem reconhece a autoridade do professor de maneira natural. Nas palavras de Barbosa (2007, p. 1074) “os professores não são mais representantes orgânicos da ‘alta cultura’, apesar se seguirem sendo representantes da cultura escolar”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que uma primeira síntese foi feita para a própria elaboração dos *Núcleos de Significação* (intranúcleos), nesta última etapa de nossa análise interpretativa, apresentaremos os internúcleos, ou seja, nesse momento, vamos articular, de maneira mais aprofundada e avançada a síntese dos núcleos, isto é, uma articulação das *significações* dos sujeitos, produzindo uma explicação mais totalizante do fenômeno estudado.

A articulação dos núcleos nos permite anunciar com maior potência as *significações* dos nossos sujeitos em relação aos seus projetos de vida. Em outras palavras, a síntese extraída da articulação dos núcleos de significação traz contribuições que nos possibilita compreender o fenômeno projeto de vida e, ao mesmo tempo anunciar como é essa questão para os jovens que vivem em situação de alta vulnerabilidade social.

Para entender quem são esses jovens e suas significações sobre o processo adolescente, a escola e o projeto de vida, devemos considerar os elementos da realidade histórica, pois entendemos que as condições sociais de nossos sujeitos, determinam seus modos de ser. Nessa perspectiva, apontamos três categorias, que consideramos mediações fundamentais que constituem nossos jovens, a saber, *o trabalho, as contradições sociais e a ideologia liberal*.

De acordo com Marx (**O capital**, v.1, p. 50), “Como criador de valores de uso, como trabalho útil, é o trabalho, por isso, uma condição de existência do homem, independentemente de todas as formas de sociedade, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, vida humana”

Contudo, na sociedade de consumo o trabalho como condição ontológica do homem é deixado de lado e se converte em trabalho assalariado, ou seja, em trabalho alienado, que afasta o homem de sua própria condição humana e, como considera Antunes (2004), não permite que o homem se realize socialmente. De acordo com Mészáros (2001, p. 21): “uma consequência imediata disto, de o homem estar estranhado do produto do seu trabalho, de sua atividade vital e de seu ser genérico é o estranhamento do homem pelo próprio homem”. Em outras palavras, o trabalho que é ontológico se transforma em trabalho fundado na sociedade de consumo que tem como premissa o dinheiro. Para Antunes (2004, p. 8) “a força de trabalho torna-se uma mercadoria, ainda que especial, cuja finalidade é criar novas mercadorias e valorizar o capital”.

Isto posto, temos mais condições de entendermos nossos jovens, pois em suas

significações, revelam o trabalho como mediação central e constitutivo do seu projeto de vida, como algo natural para sua inserção no mundo adulto, um ritual de passagem e, ao mesmo tempo, o trabalho aparece também como algo para garantir o sustento e não como uma realização pessoal. Entendemos que tal contradição tem sua origem no modo de produção da sociedade capitalista e de suas novas exigências para o ingresso no mercado de trabalho, onde se trabalha para comprar, para se inserir.

Nessa perspectiva, o trabalho na sociedade capitalista gera uma situação de desigualdade, que na maioria das vezes não são percebidas pelos nossos sujeitos, por serem constituídos por múltiplas determinações, não conseguem perceber, pois não se dão conta do poder da ideologia liberal.

Entrementes, os jovens querem expressar sua condição juvenil, eles percebem as injustiças e acabam revelando certa crítica, mesmo que de forma não fundamentada, acerca das contradições sociais vividas por eles. Isto pode ser observado ao expressarem suas *significações* constitutivas das concepções sobre a adolescência onde eles não se veem como um adolescente normal, ou ainda, quando falam da construção do projeto de futuro como processo de sofrimento e das concepções sobre a escola pública que, contraditoriamente, é “luz para o caminho”, mas que não é capaz de oferecer o que eles querem ou precisam.

Tais contradições vivenciadas por nossos jovens são camufladas pela ideologia liberal, nossa terceira categoria.

De acordo com esse raciocínio, entender as categorias *trabalho*, *contradição social* e *ideologia liberal*, aumenta as possibilidades de se entender efetivamente a gênese das *significações* dos jovens participantes desta pesquisa, para além da aparência e perceber o sofrimento vivido por essas pessoas.

Nessa perspectiva, afirmamos que o docente, sem ter clareza do modo de produção e das contradições sociais, sendo a ideologia liberal uma das determinações desta “cegueira”, vai seguir caminhos que reforçam, nos jovens, a ilusão, o idealismo do sucesso, a competição e a sensação de baixa autoestima, uma vez que eles (jovens) “não conseguem fazer nada”, estariam fadados a se sentirem fracassados.

Desse modo os docentes, estão longe de contribuírem com a construção do projeto de vida desses jovens.

Não estamos negando que os jovens não vão construir projeto de vida, mas estamos afirmando que, ao desconsiderar as contradições sociais, é negado a esses sujeitos as condições de criarem projetos de futuro em que eles compreendam minimamente as mediações que os constituem. Em outras palavras, para que os jovens construam projetos de vida que incluam vários aspectos do ser humano, eles têm que ter uma clareza maior de quem ele é, um ser histórico e social, levando em conta as mediações que os constituem como classe, raça, gênero, dentre outras. Nesse sentido, pensando na atuação docente, entendemos que compreender essas mediações contribui para que os docentes criem condições de refletir, junto aos jovens, sobre seus projetos de vida baseados na concreticidade, na sua vida real.

Contudo, seria ingenuidade nossa acreditarmos que bastando o professor ajudar os jovens a se apropriarem das mediações que os constituem, que esses sujeitos vão mudar, que serão revolucionários, isto porque, temos consciência de que estamos numa sociedade que, não é por acaso que ela exclui, mas exclui, porque é a única maneira de sobrevivência do capitalismo, ou seja, a essência do capitalismo é manter a desigualdade. Deste modo, temos clareza de que os docentes, alunos e a própria escola estão imersos no mesmo caldo de fervura, a sociedade capitalista.

Isso significa dizer que nós não temos as condições de fazer a transformação da escola porque não cabe somente a escola fazer as transformações sociais, mas sabemos que como instituição a escola, mesmo ela sendo pautada pela ideologia liberal e, portanto, concebida para excluir, por ter o papel de criar, como diz Tonet (2014), “atividades educativas emancipadoras” que consiste na produção do acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade, sem esquecer a essencialidade da crítica desveladora das contradições sociais e seus desdobramentos. Este processo cria condições de se produzir – na relação professor - aluno um conhecimento de caráter revolucionário, isto é, que contribua para que as pessoas se compreendam como síntese de processos históricos e agentes das transformações sociais. Nas palavras de Ivo Tonet:

São atividades que contribuam para que as pessoas compreendam o processo histórico, desde a suas origens e fundamentos até os dias atuais, de modo a que entendam que a realidade social é radicalmente histórica e social, isto é, que ela resulta apenas da atividade humana e não de potências divinas e naturais (TONET, 2014, p. 9).

Corroborando esse raciocínio, afirmamos que tais atividades se contrapõe a essa ordem instituída, ou seja, são atividades que podem gerar um movimento em que possibilite aos jovens se apropriarem das mediações que os constituem e, a partir disso, esses sujeitos podem dar um salto de qualidade em suas consciências e como seres humanos terem uma outra ação no mundo.

Acreditamos que as reflexões e explicações produzidas nesta dissertação podem vir a contribuir para a ação docente, ao iluminar, a partir das categorias que trouxemos, o processo constitutivo do adolescente e seu projeto de futuro, criando assim, situações sociais de desenvolvimento para os envolvidos

A contribuição de nosso trabalho para o educador é trazer a compreensão da necessidade de se trabalhar com os jovens que são multideterminados e historicamente constituídos, todas as suas *significações* revelam uma multiplicidade de mediações. Nesse sentido as três categorias que trouxemos é para que os docentes possam criar, juntos aos jovens, “atividades educativas emancipadoras” (TONET, 2014).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, W.M.J. Consciência e atividade: categorias fundamentais da Psicologia Sócio-histórica. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M. ; FURTADO, O. (Orgs.). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2009. 4.ed. p. 95-110.

ANTUNES, Celso. **O Jogo e a educação infantil: falar e dizer, olhar e ver, escutar e ouvir**. Fascículo 15. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

ARENDT, Hannah. **Origens do totalitarismo** (Tradução Roberto Raposo). São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

BACIEGA, Solange Alves Silva. **O jovem da escola pública e suas significações sobre seu futuro**. 2012. 135 f. Dissertação (Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

BARBOSA, Rafael Conde. **O significado atribuído à escola e ao ensino médio por jovens do 3º ano de uma escola pública de São Paulo**. 2011. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, São Paulo, 2011.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 fev. 2017. Seção 1, p. 1. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-norma-pl.html>. Acessado em: 13/09/2021

BRASIL. Lei nº 9.394, de 24 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasil, Brasília, DF, 1998.

BOCK, Silvio Duarte. **A escolha profissional de sujeitos de baixa renda recém egressos do ensino médio**. 2008. 159 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade

de Educação, Campinas, SP. Disponível em:
<http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251787>. Acesso em: 11 ago. 2018.

BOCK, A. M. B.; GONÇALVES; M. G. M. **A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez.,2009.

BOCK, A. M. B. ; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2015.

CABRAL, Dimas Della Torre Sousa. **Ensino Médio na perspectiva de estudantes de uma escola pública da periferia de São Paulo**. 2017. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, São Paulo, 2017.

DAYRELL, J.T. **A escola faz juventudes?: reflexões em torno da socialização juvenil**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007.

DUBET, F. **El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos en la modernidad**. Barcelona: Gedisa, 2006.

FURTADO, O. **Trabalho e solidariedade**. São Paulo: Cortez, 2011.

GENTILI, Pablo. **O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina**. Educ. Soc., Campinas, v.30, n.109, p.1059-1079, Dez. 2009.

GOMBOEFF, Ana Lucia Madsen. **Direção escolar e o trabalho colaborativo entre a equipe gestora: uma análise na perspectiva sócio-histórica**. 2017. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

GONZALEZ REY, F. L. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

LEITE, Angela Helena Rodrigues. **Juventude: estudos em representações sociais**. 2014. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, São Paulo, 2014.

LEONTIEV, A. **Atividade, Consciência y Personalidade**. Buenos Aires: Ciencia del Hombre, 1978.

LIEBESNY, B. **Análise de projeto de futuro - pelo jovem - como modo de apropriação de significados e produção de sentidos**. 2008. 103 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

MARX, K.; ENGELS, F. (1945-46) **Ideologia Alemã**. Tradução de Luiz Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MELSERT, Ana Luísa de Marsillac. **A dimensão subjetiva da desigualdade social: um estudo de projetos de futuro de jovens ricos e pobres**. 2013. 194 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

MÉSZAROS, I. **A teoria da alienação em Marx**. Tradução de Nélcio Schneider, 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

PAIS, J.M. **Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro**. Lisboa: Âmbar, 2003.

TONET, I. Atividades Educativas Emancipadoras. **Rev. Práxis Educativa**. Vol. 9, n. 1, 2014.

VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente**: Martins Fontes, 2000.

_____. **A construção do pensamento e linguagem**. 4ª.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. - Dubet (2006, p. 403).

Quadro 3 - Pré-indicadores do Núcleo 1

Núcleo 1 - Significações constitutivas das concepções sobre a adolescência: expressão das contradições sociais.

Carla: Não sou como a maioria... eu tenho que ter responsabilidade. Eu tive que amadurecer muito mais rápido e eu gostei disso, mas a maioria (dos jovens) eu vejo que não tem responsabilidade, não se comprometem com nada.

Carla: Estou mais responsável, mas eu nunca gostei muito da responsabilidade.

Flávia: Eu vivo minha juventude mais ou menos porque a minha vida toda tive que ter muita responsabilidade.

Flávia: Ser jovem é aquela fase de liberdade de experimentar muitas outras coisas.

Flávia: Acho que a vida de adolescente é quando ele consegue ser ousado, passear num parque, coisa que eu não consegui fazer.

André: Ser adolescente é estar na fase de transição, a gente tipo tá querendo aproveitar a vida.

Fábio: Ser jovem é ter esperança de poder fazer tudo, ser jovem é você ter a capacidade de mudar as coisas.

Flávia: Tive que ter muita maturidade, desde pequena eu cuido dos meus irmãos. Eu tenho no total tem oito irmãos, só por parte de mãe eu tenho 6 (irmãos) minha mãe era nova me teve com 17 anos, que é a idade que eu tenho agora.

Flávia: E ela (mãe) saia muito, ficava três dias fora. Teve muitas vezes que ela já chegou doida de festa e eu levava café da manhã na cama pra ela porque *tava* na ressaca.

André: Eles (família) falam muito da minha responsabilidade, de eu conseguir cuidar da minha mãe, cuidar do meu irmão.

André: Um ajudando o outro na atividade de casa a gente divide, conta para pagar.

Fábio: Quando a gente é jovem, a gente passa a trabalhar, ter uma vida proativa dentro da sociedade, a gente tem dimensão de como esse mundo é grande e também de quanto esse mundo pode ser ruim ainda mais ainda se você nasce negro e gay.

Fábio: Eu durmo 3 horas por dia porque tem que fazer lição de madrugada porque tenho irmã pequena que eu sei que vai precisar de toda a minha atenção que eu prepare comida que eu cuide dela que eu dê banho e eu ainda tenho que lidar com o fato de que a escola dela manda lições para ela que eu tenho que passar porque tá todo mundo trabalhando você se sente exausto o tempo todo e você vê que você tá sozinho.

Fábio: Na época que eu trabalhava foi difícil ir para escola.

Carla: Uma pessoa que é rica não vai se preocupar em trabalhar porque ela já tem tudo que ela precisa então ela vai curtir a vida.

Rosi: Sendo jovem a dificuldade que a gente encontra é no emprego por não ter experiência, mas como que vai ter experiência se não tiver uma oportunidade, né.

Rosi: Os estereótipos que colocam na gente também né preguiçoso, só quer sair, não quer nada com nada, não pensa no futuro, não quer saber de estudar.

Flávia: A maior dificuldade (de ser jovem) eu acho que são as opiniões das pessoas, até mesmo da família, quando a gente toma certas atitudes e recebe negatividade. As pessoas acham que você não tem potencial.

Flávia: A irmã da minha mãe sempre me negativou. Sempre falou que ia ser igual a minha mãe que ia ter um monte de filhos, que ia casar cedo, que ia ficar largada no mundo.

Fábio: as pessoas não acreditam nos jovens. Os jovens sofrem essa desvalorização as pessoas deixam os jovens no canto e isola eles.

Carla: Sempre apontavam na minha cara que se eu continuasse assim eu não ia conseguir nada na minha vida.

Fábio: Me sinto desacreditado porque quando eu falo ainda que eu quero ser advogado as pessoas riem da minha cara.

André: Quando eu tiver um meus 21 ano porque legalmente vou tá sendo maior de idade eu acho que ali já acaba a adolescência né, também pela questão fisiológica né que acaba ali o desenvolvimento do corpo da mente os hormônios começam a ficar normalizados.

André: Vai ser quando eu não mais estar na casa dos meus pais, porque quando você é adolescente sempre se tem o auxílio dos pais para tudo às vezes eu fico revoltado, porque tem muitas coisas que ainda não posso fazer, mas gostaria de fazer.

André: Eu quero logo que chegue à idade para eu não precisar mais depender dos outros porque aí eu serei mais livre legalmente ter mais oportunidade para fazer coisas que eu quero

André: eu sei que aí vai acabar tudo, a colher de chá que fala né tipo a você é jovem ainda pode errar e aí depois começar uma cobrança em dobro do que já tá. “A cobrança vai aumentar, é hora de correr atrás”.

André: Eu não posso trabalhar 8 horas e depois cursar o ensino médio, porque ainda não tenho idade, eu tenho idade para ser aprendiz eu não posso ser contratado, por exemplo, lá na no cartão de ponto todo mundo tá auxiliar de produção auxiliar de produção engenheiro de produção RH no meu tá lá jovem aprendiz parece que você é só isso sabe, mas eu poderia sim trabalhar as 8 horas e eu faria bem, mas isso é determinado pela minha idade.

Carla: Sair da adolescência é você ser meio que independente porque quando você depende de alguém você não tem toda a responsabilidade você não é você, não manda em você então quando você tiver Independência você vai conseguir ser um adulto.

Carla: Quando eu me tornar adulta vou ter que ter, mais responsabilidade. Todo mundo quer ter sua independência, mas eu não tô mais ansiosa, eu quero seguir minha vida, estudar e ser uma adulta bem-sucedida.

Rosi: Sair da adolescência é ter mais responsabilidade que a gente já tem né por que querendo ou não a gente sempre tem a escola que requer muito da gente né mas a faculdade e o emprego e depois a família que a gente vai formar vai dar mais ainda.

Leandro: Na verdade, eu não queria nem ter entrado na adolescência, é a pior fase.

André: A adolescência é uma fase. Ser adolescente é tipo o casulo (da borboleta), não é bonito, mas é necessário para esse processo pra chegar na nossa finalidade que é virar adulto.

Leandro: Acho que a juventude é melhor fase para aprender coisas novas. Você já tá já aprende bem mais rápido eu acho que...

Leandro: Deixar de ser jovem é quando você começa a pensar mais para fazer as coisas ser mais responsável fazer a escolha certa.

Leandro: As pessoas acham que você é meio preguiçoso.

Paulo: Minha concepção de jovem é uma grande responsabilidade né porque a gente mais do que nunca tem que estar atualizado da tecnologia é nossa obrigação com a gente é mais novo e mais facilidade de aprender né do que uma pessoa que é mais velho.

Paulo: Há uns dois anos atrás eu não tinha nada na minha cabeça, por exemplo, só queria jogar bola.

Paulo: Deixar de ser jovem é ter mais responsabilidade pelo menos na minha visão assim normalmente o homem tem que ser provedor da família assim sabe você tem que ter um pouco mais de condição tem que ter um salário legal para poder conseguir manter sua família

Rosi: a gente é colocado tudo num grupo e isso é ser jovem.

Carla: Eu acho que assim os jovens eles são muitos julgados né ninguém tenta entender, a gente é tudo colocado num grupo só: o jovem.

Carla: Para os adultos os jovens são todos iguais somos um bando de inconsequentes.

Carla: Os adultos são aqueles que são responsáveis os que carregam mais coisas nas costas, os que pensam, os que estudam a gente (adolescentes) não, a gente é tudo subjugado.

Thiago: Muitos desacreditam da adolescência se eu for num trampo hoje ou for no banco eu posso ir no banco com 18 anos sou adolescente no banco e peço um financiamento lá os caras não vão acreditar que eu consigo pagar.

Carla: Os outros falam que eu não vou conseguir aí que me motiva mais para mim tentar conseguir.

Carla: Olha a sociedade em geral faz isso né então todo mundo aponta para o cara e fala que não vai dar que você não consegue.

Quadro 4 - Pré-indicadores do Núcleo 2

Núcleo 2 - A construção do projeto de futuro - processo de sofrimento: análise das significações de jovens de uma escola pública.

Carla: Eu quase estraguei minha vida, eu quase perdi tudo. Eu quase me suicidei. Eu desisti de viver. Eu sempre fui acumulando muita tristeza. Eu sofri muito *Bullying* na escola por ser negra, eu tinha cabelo muito curto eu não me envolvia muito eu sempre fui a nerd então isso me deixava meio isolada...eu ligava muito para isso, é coisa boba né, mas na época para mim... só que isso você vai acumulando aí chega numa fase tipo a puberdade, eu menstruei na época, eu fiquei muito triste aí foi um dia que briguei feio com a minha mãe foi muito no impulso. Foi um conjunto de coisas. Quando você chega nesse ponto, tipo você não quer pensar, eu acho que isso me ajudou muito a crescer, naquela época estava totalmente sem confiança.

Fábio: Os apelidos que davam na escola que é racismo, homofobia e machismo camuflado no apelido fofo. Quantas vezes eu já escutei até um tio da escola me chamar de Neguinho quando era criança e ninguém nunca tinha me falado o que era racismo então, eu aceitei calado. Me chamavam de marica porque eu andava somente com meninas. Eu não acho que foi uma experiência ruim, eu acho que no momento foi uma experiência horrível, você se sente sozinho, chega a ser uma tortura psicológica... isso é bullying. Mas se eu não tivesse passado por isso não teria a força que eu tenho hoje.

Geovana Reis: Dos 11 aos 13 anos eu fui abusada pelo meu padrasto, tive que ter muita dureza na vida para poder crescer ao mesmo tempo ter que entender tudo que aconteceu ao redor eu não soube o que era me divertir com os amigos.

Flávia: Eu falava da minha mãe e começava a tremer até que meu namorado me pressionou e eu tive que contar (do abuso) eu contei quando eu tinha 14 anos ainda depois de um tempo

o policial aconselhou meu pai a fazer o B.O. Ela(mãe) não queria de jeito nenhum que eu tivesse feito esse B.O, falou para eu tirar e fez a minha cabeça falou que eu ia perder meus irmãos que ela ia ser presa depois disso eu tive que ir suportando calada.

Flávia: Demorou dois anos para ela (mãe) acreditar (no abuso) acho que ela acreditou nesse ano só e a minha relação com ela(mãe) também melhorou do que antigamente a gente pareciam duas irmãs né. Hoje é mais parecido com relação a mãe e filha, mas nossa!

Fábio: Eu fui expulso de casa com 15 anos quando eu me assumi homossexual para minha mãe... apanhei pra caralho, apanhei tomando banho apanhei de rodo dentro do banheiro e depois daquele dia você é rejeitado pela sua mãe e você nunca foi aceito pelo seu pai você tem que adquirir força da onde você não tem sem ajuda de ninguém.

Flávia: Logo mais eu creio que vou conseguir Faculdade de Direito conseguir o que eu quero né que ano que vem eu já vou querer fazer uma Academia Militar a família de modo geral não conhece muito bem a minha história.

Flávia: Meu futuro eu quero ir conquistando aos poucos o sonho de ser uma militar nasceu porque desde pequena eu falava que ia ser advogada só que fui crescendo ocorreu as coisas (abuso) aí eu falei assim eu vou fazer direito e eu vou me tornar uma delegada.

Flávia: Ser delegada tem a ver com a violência que sofri porque quando eu passei por isso foi a delegada que me atendeu foi uma delegada, ela me apoiou.

Fábio: Faço parte do Conselho Escolar na escola da minha irmã porque eu quero ser o espelho dela ou daquele menino negro que nunca viu advogado preto e gay na vida que também foi zoadado na escola eu quero ser aquele cara que vai palestrar nessas escolas a que ele fala caramba eu posso fazer isso porque eu tenho capacidade.

Fábio: Eu quero ser advogado. eu quero ser aquele cara que vai palestrar nessas escolas quero ser o espelho daquele menino negro que nunca viu advogado preto e gay na vida e que também foi zoadado na escola pra que ele fale: caramba eu posso fazer isso porque eu tenho capacidade.

Fábio: Amo ir para escola porque eu gosto de ler eu gosto de trocar ideia com professor e quando eu tive que parar de estudar foi um foi um baque muito forte porque eu não tinha como ir para escola eu não tinha casa passei um tempo fora de casa e quando eu voltei eu não consegui sair da minha inercia eu não reconhecia mais a escola eu *tava* tão conturbado perturbado com tudo que aconteceu (expulsão de casa por ser homossexual), entrei no estado de depressão tão grande que eu não conseguia comer.

Carla: O futuro é eu tá realizada ter minha independência e ter tudo que eu quero, não quero estar frustrada.

Carla: Então, eu sempre gostei muito de vendas eu converso muito bem eu falo muito bem, só que eu sempre gostei de exatas, então eu gosto da área de biomedicina, mas como biomedicina não é uma faculdade barata eu não tenho tanta condição assim, eu vou conseguir as coisas aos poucos com trabalho não sei se é em vendas ou o que eu tiver oportunidade e quando eu tiver estabilidade eu vou fazer minha faculdade de biomedicina ou de veterinária relacionada a essa parte de farmácia.

Rosi: O futuro é uma mistura de ansiedade com medo e incertezas. O futuro a Deus pertence não sei como vai ser né.

Rosi: O futuro é estar realizada na minha vida adulta, na minha carreira, quero cursar faculdade, quero fazer enfermagem ou pediatria, ter a minha profissão, conquistar as minhas coisas, formar uma família.

Flávia: Para mim o futuro é o amanhã e meu futuro não tá na mão de ninguém né tá na minha mão, depende de cada pessoa, se a gente não lutar a gente não consegue, a não ser o adolescente tem um apoio da família né nessa parte financeira porque é difícil é complicado.

Fábio: Eu quero ser advogado. Eu quero daqui 20 anos ter meu próprio escritório de advocacia eu não quero trabalhar para alguém eu quero trabalhar para mim mesmo.

Fábio: Infelizmente não tenho um plano porque como eu não tenho dinheiro para pagar um curso para vestibular me esforço como que eu tenho que é livros em PDF esforço vontade e eu quero isso para minha vida e ambição eu tenho muita ambição eu preciso disso.

Fábio: O único plano que cabe a mim é estudar pela internet.

André: Futuro é tudo aquilo que não existe ainda, mas eu posso fazer acontecer e o exemplo mais fácil é mais fácil que esse ainda é muito pessoal é da realização acadêmica com a medicina e futuramente trabalhar nessa área então isso ainda é morto porque ainda não existe, ainda não fui, não fiz o Enem. Conseguir a pontuação x que eu precisava e ingressar no processo de fazer acontecer, mas isso não quer dizer que é um futuro que não exista nunca, vai existir se eu me esforçar e aí ele passa um futuro possível um futuro vivo.

Carla: Aparência da questão de cor de ser negra de ter cabelo curto eu sempre tive cabelo curto, me colocavam de apelidos que quando você é criança você não sabe diferenciar você fica triste.

Carla: Se você for classe média mais alta você vai conseguir mais fácil porque você vai conseguir emprego mais fácil vai conseguir se bancar mais fácil mas agora se você for de

uma família de classe mais baixa, tem que ajudar em casa, então você não tem todo esse dinheiro não tem todo esse apoio socioeconômico e também pelo fato de ser negra de ser mulher.

Carla: Então, essa questão da classe social pode te desestabilizar por exemplo se uma pessoa com uma classe mais baixa não consegue pagar uma faculdade.

Rosi: Do meu ponto de vista eu acho que é totalmente diferente os jovens ricos não têm muito, essa preocupação de trabalhar e de se bancar.

André: São pessoas de classes sociais diferentes, é notável que elas constituem também sonhos diferentes, não é homogêneo.

André: A gente nunca testa, a gente nunca vai para um laboratório testar, é esse conhecimento em parte isso tem a ver com condição financeira e também o nível que a escola tá proporcionando aos alunos exemplo uma Colégio Liceu de Artes e ofícios de São Paulo ou a termomecânica da vida ela vai ter disponível laboratório nem que seja pra teste de simulação em computador pra ter um estudo prático daquela área que aquela pessoa tá estudando né ou um estudo mais aprofundado para ver a prática.

Paulo: A dificuldade que eu sinto é no mercado de trabalho, falta de oportunidade tipo agora que é muito mais difícil por conta da pandemia, ainda mais como agente que saiu de escola pública acaba sendo difícil do que uma pessoa que tem mais recursos.

André: É muito complicado inserir uma coisa nova uma ferramenta de ensino na estrutura da escola porque se você dá uma parafusadeira para uma pessoa que só usa a chave de fenda, ou seja, uma ferramenta mais sofisticada um pensamento diferente para um sistema que utiliza essas chaves de fenda é muito complicado porque elas (escolas) não saberiam muito bem o que fazer com isso.

Carla: Então, se eu não me esforçar e eu não estudar o grande esforço mesmo grande parte vai ser por mim.

Carla: Se você se esforçar muito você ainda consegue pagar uma faculdade eu acho, é mais pelo esforço mesmo.

Flávia: Eu acho que depende só do jovem. tem famílias que tem condições e tem jovens que não pode contar com os pais ou tem até pais que não tem condições e que ajudam o filho.

Carla: A escola em si é somente um prédio pois um lugar de aprender onde você se esforça, ou seja, em casa na rua ou na escola o ato de aprender será eficaz se você se empenhar nisso

porque assim vai de cada um. Se você quer dançar, você não sabe, você tem que se empenhar em aprender.

Carla: Hoje em dia para entrar numa faculdade, para seguir meus sonhos, isso tá mais amplo, então tem a questão das cotas raciais. Hoje em dia, a mulher também não tá tão, tá tão rebaixada perante o homem, então, assim, tudo influencia, né, mas eu acho que pelos meus esforços ainda é possível; por mais que demore, eu acho que pelos meus esforços é possível seguir meus sonhos.

Flávia: O estudo que a escola oferece hoje e também a estrutura da escola não é suficiente para atingir meus objetivos ainda, mas é um começo.

Rosi: Prédio da escola poderia ser melhor é malcuidado e desorganizado.

Thiago: Eu me sinto desanimado porque teve dia deu ir pra escola e ter cinco aulas vagas não ter um professor pra entrar na sala, caramba! Um dia ou dois dias não influencia muita coisa, mas isso acontece direto, e eu até gosto de ficar na escola trocando uma ideia mas isso atrapalha bastante.

Rosi: A gente acorda cedo vai para escola fica com um monte de aula vaga, mas eles mandam a gente para casa já que não vai ter aula e eles não deixa que a gente fica lá no pátio.

Flávia: Acho que não tem a quantidade de professor a gente tem um professor que tem tipo o dia todo de aula a todo momento porque por que não tem professor para fazer aquela aula tal naquela série, etc.

Thiago: Professor reclamando aí do salário.

Quadro 5 - Pré-indicadores do Núcleo 3

Núcleo 3 - Contradições presentes nas concepções sobre a escola pública: a escola que se sonha e a escola que se tem.

Fábio: Na escola teve uma palestra de um ex-carcereiro eu fiquei realmente decepcionado. Ele falou sobre a vida no presídio, porém esqueceram que todos os jovens aqui são da Periferia e quem aqui nessa escola não tem um parente ou um amigo que já foi preso? parecia um ácido derretendo no nosso cérebro porque basicamente falou: vocês vão ser presos algum dia porque vocês são negros pobres. A escola deveria chamar médicos advogados Engenheiros. eu aprendi muito mais com o exemplo da Telma do BBB porque ela era a única mulher negra na faculdade de medicina.

Fábio: Eu estava com a mão levantada e a professora me ignorou isso foi um baque para mim, me desmotivou.

Rosi: Eu perdi uma pessoa muito importante fiquei bem abalada, tanto eu fiquei uma semana sem ir na escola. Aí eu fui conversar com professor né falei pra ele que apesar disso eu tinha feito algumas lições e se eu precisava fazer mais alguma ele falou é tem mais lição sim, porque a vida não pode parar né fazer o quê? Aquilo me deixou muito triste.

Rosi: Tem alguns professores que são bons, que sempre tentam me ajudar, que chama na mesa para conversar, que são bem compreensivos, mas tem outros que dão aula e pronto entendeu.

Rosi: Me sinto motivada quando eu sento com um professor que eu tenho dificuldade e ele me explica.

Rosi: Tem situações que o professor passa muita coisa a gente às vezes fala pelo amor de Deus fazer tudo isso mesmo? Não seja ruim é o papel dele, mas a gente acaba ficando com um monte de coisa para fazer.

André: Tem professores que animam e tem outros que desanimam.

André: Há professores que apenas chegam lá na sala e passam um vídeo aula então eu senti uma ausência de uma aula explicada que realmente fosse aula. Porque se fosse pra assistir vídeo aula eu assisto no YouTube, mas há outros professores que tem uma abordagem diferente que chegavam lá com energia e começavam a explicar, começavam a interagir, começavam a puxar o que a gente vê da nossa vida né, porque se aprende com a vida.

André: Mas é o sistema de dar aula eu acho que esse sistema poderia sofrer algumas modificações.

André: As pessoas que eu conversei sobre o que está sendo as eletivas, tecnologia e projeto de vida falaram que a proposta é boa, mas a aplicação é ruim.

André: Como é que você vai poder julgar o projeto vida de uma pessoa? É complicado. Você tá ajudando fazendo ela questionar os porquês como conseguir é essencial, muito importante, mas o jeito que é aplicado, de qualquer maneira, de forma alguma colocar um professor qualquer ali para dar projeto de vida e falar de vida.

André: O aluno faz parte da linha de produção X. O professor coloca tal pensamento Y. Pronto já tem esse grupo de pensamento você já pode sair... Ah, mas eu (aluno) não aprendi, mas eu (professor) já dei esse componente, essa caixa de pensamento que você vai ter que usar é isso e eu não me importo.

Fábio: Eu preciso de um professor que explique basicamente a matéria e me deixe pensar eu não quero ideias prontas quero que ele me deixe tirar minhas próprias conclusões eu não quero ser direcionado para conclusão certa eu quero ter autonomia.

Fábio: Os professores eles só querem saber da ideia deles o que eles acham que é certo, eles não dão autonomia pro aluno.

Fábio: Sinceramente a escola mais me desanima porque a escola tem muitos professores que são assim, eles te passam uma lição que você copia como se fosse uma máquina.

Fábio: Porque eu acho que tem coisas melhores para ensinar usar a inteligência de cada aluno da melhor forma possível, o professor deve valorizar a inteligência daquela determinada pessoa enfatizar para que aquela pessoa possa sentir que alguém está olhando para ela.

Rosi: Tem dias que a escola pede um monte de coisas ao mesmo tempo a gente fica bem esgotado né.

André: Então posso dizer assim, que o que está sendo oferecido (pelo estado) é bom, realmente o conteúdo é bom, os professores são capacitados né, porém o sistema poderia ser melhor.

André: Tem um sistema que fala quanto que um aluno vale, uma nota. Os alunos valem uma vida.

André: As pessoas não estão indo lá (na escola) para querer aprender, estão indo lá (na escola) para passar de ano, para tentar arranjar um emprego porque o foco tá sendo sobreviver, conseguir se manter e não vê mais o ensino como uma forma de atingir um objetivo e uma realização.

André: Tem que sair dali (da escola) com o que você tem e tentar se virar, a educação não é um fim, a educação é um meio para se conseguir alguma coisa e eu sinto que tem uma ausência disso.

André: Às vezes a escola tira um pouco do sabor, o sabor de aprender algo novo, de ter aquela mudança de pensamento.

André: Os alunos não são produtos os alunos são pessoas.

Fábio: E é isso que falta nas escolas falarem que os alunos têm capacidade.

Flávia: O que seria de mim sem a escola? A escola tem o objetivo de dar- me conhecimento, a língua portuguesa, por exemplo, em uma entrevista de emprego, como falar sem o aprendizado do português correto? Como saber o quanto eu recebo por hora ou por dia sem ter aprendido as quatro operações de matemática? Como saberia a origem de um edifício ou de uma estátua numa praça? a história e geografia me ensinam sobre isso. A escola me traz luz de por onde e para onde devo seguir.

Thiago: A escola traz para nós os conhecimentos em relação ao futuro.

Thiago: Eu fui na aula de filosofia e gostei dela, vou querer isso para o meu futuro eu vou aprimorar buscar mais conhecimento sobre. Isso terá influência no meu futuro no que eu quero ser... uma profissão.

Thiago: Tem um lado bom da escola que é influenciar para os estudos.

Thiago: Na hora de ir numa entrevista você precisa saber um português você precisa saber uma matemática o jeito de falar o jeito de não falar.

Thiago: Toda escola que eu já passei todas sempre apoiou por causa de que falam em sonho em todas as escolas.

Thiago: Já fiz esporte por outras escolas foi onde veio vindo à vontade atuar na área de educação física.

Carla: A escola é a base de tudo e não somente na parte das lições e sim do que você leva para vida como exemplo o convívio social.

Carla: A escola traz as diferenças raciais o respeito, a disciplina, então isso não vem só de casa a escola agrega isso no aluno, então a escola faz ser quem você é hoje em dia, então a pessoa que eu sou hoje em dia é reflexo da escola.

Carla: O que eu aprendi as minhas bases as raízes vêm tudo da escola. A escola é a base de tudo.

Rosi: A escola é um lugar para aprendizagem e socialização que deveria ser melhor cuidado para mim.

Rosi: A escola significa a minha perspectiva de futuro. a escola é essencial sem ela eu não vou conseguir alcançar o meu projeto de vida.

André: A escola é importante não somente para o conteúdo teórico, mas também pela carga emocional e sociabilidade que ela trata.

André: A escola para mim tem o objetivo de me preparar para ser alguém na vida.

Thiago: Tudo vem da influência da escola por isso que eu sou grato a escola.

André: Eu percebi que o conteúdo teórico seja 10 matérias que são dadas para nós em formas de livros questionários apresentações e outras formas de conseguir decorar, porque dentro da matéria não se aprende, mas se decora.

André: Nessa trajetória eu vi que a socialização é um conceito fundamental para conseguir compreender a realidade de cada um e ter empatia também porque quando você entende o próximo você entende para que que a matéria serve. eu nunca vi muita utilidade em letras ou em poesia quando eu comecei a conversar com pessoas que se interessam por isso eu comecei

a entender para que essa matéria serve não tipo como matéria dada para eu conseguir entender e passar no vestibular.

André: Na escola aprendemos muito química por exemplo, em química nós aprendemos como os elétrons se comportam como que duas bases que comportam perante um ácido como que a tabela periódica funciona, porém, a gente nunca vê a prática.

André: O estudo prático é uma coisa muito importante para o futuro.

André: Uma vez que você aprende alguma coisa e te passam que aquilo é o que é o certo até aprender, por exemplo, 'Leia 10 páginas desse livro conclua um questionário de cinco questões assistam vídeo de 12 minutos sobre o assunto pedido' e ali você mata o a vontade do conhecimento e eu vejo isso nas escolas a morte da vontade do conhecimento você mata pela raiz um aluno que poderia ter um potencial de pesquisa diferente.

André: A matéria não está sendo passada de forma interessante e prática para vida ele (aluno) não vê utilidade.

André: À morte, dá vontade de estudar a morte de um aluno que ainda está recém-chegado e é morto logo no começo e ele não vira mais um aluno na verdade ou um estudante ele vira somente mais uma pessoa que tá tentando conseguir pontos para passar.

André: Raramente se vê aulas práticas.

André: Em filosofia, a gente pode discutir, uma sala, em filosofia a gente pode ler e entender os pensadores. Isso é uma aula prática porque nós estamos filosofando e isso implica na sua mente no seu pensamento, na sua vida.

André: Eu posso comparar isso com um jogo quando alguém baixa um jogo no celular você tem que focar só no objetivo do jogo que é jogar e vencer no caso da escola é você copiar e decorar as coisas e tirar boas notas, porém agora eu não estou mais interessado no objetivo do jogo que é vencer eu tô diferente eu tô por trás do jogo tentando entender como ele funciona.

André: A escola me desanima pelo fato de agora eu não poder ter um laboratório eu não poder ter aulas práticas.

Rosi: Na parte de exatas eu sempre consigo uma nota azul, mas é bem complicado agora na área de humanas para mim eu já flutuo bastante.

André: O que que acontece hoje o que acontece hoje é normalmente uma aula expositiva depois uma avaliação em cima dessa aula e pronto a gente não experiência nada a gente não vê nenhuma aplicação prática.

André: Eu penso que a escola ela tá pouco preparada em química biologia tem tanta coisa que a gente poderia pelo menos simular E aí ia animar muito mais do que passar a fórmula na lousa aí tipo explicar o básico de como funciona.

Carla: O JJ *tava* trazendo laboratórios para aulas dele ficava muito mais interessantes preferia muito mais ele no laboratório do que ele na sala escrevendo e a gente escrevendo atrás.

Isabelle: (Sobre a disciplina projeto de vida) eu acho que não é muito efetivo para a gente ter o nosso futuro, tá meio bagunçado na nossa escola.

Rosi: No Maria da Glória eu não vejo as programações para os alunos tipo feira do livro feira cultural aquela coisa para despertar a mente dos alunos. A gente tem tipo festa junina, vamos fazer não sei o que da páscoa isso é muito centrado tipo em festança aí tipo a gente está estudando a gente tá querendo alguma coisa pro nosso futuro e festança a gente tem todo final de semana entendeu.

Leandro: Lá (na outra escola) tinha tipo projeto era tipo um cursinho quando você quisesse aprender uma coisa a mais você ia lá eu achava que essas coisas ajudavam bastante também coisa que eu senti falta quando eu fui para Maria entendi.

André: Cada escola representa uma sociedade que você vive por um determinado tempo e você se adéqua a ela e não tem mais a sensação de estranho.

André: Dentro da minha história acadêmica eu passei por cerca de 9 escolas cada escola uma comunidade núcleo social diferente formada por pessoa de classes Econômica mais próxima por exemplo, quando eu estudava em São Caetano era diferente de quando eu estudo agora no Maria da Glória.

André: Meu conceito de escola é um lugar para você adquirir conhecimento teórico sobre as matérias. Eu não vejo funcionalidade dentro desse conhecimento teórico nas 10 matérias que a gente aprende na escola.

Thiago: Para ser realista numa escola pública hoje todo mundo é desvalorizado tanto professor como aluno a direção.

Thiago: Eu acho que a escola desanima o plano de futuro porque na escola já ocorre a desigualdade entendeu um ter mais direito que o outro.

Rosi: A escola eu acho que por muita das vezes desanima no meu projeto de vida eu adquiro na escola na vida com certeza ela ajuda, mas não necessariamente no meu projeto de vida que tá fazendo um monte de lição.

Rosi: Se o aluno não se interessa fica no canto dele ele não vai ter atenção da escola a gente não vai ter se a gente não pedir.

Thiago: O que a gente sente da escola é atenção em alguns momentos e tem momentos que não temos a atenção que a gente esperava.

Carla: Se ele é um mau aluno o povo (da escola) não vai dar atenção para ele então a pessoa mesmo se enterra.

André: A escola é boa porém ela poderia ser melhor ainda fazendo com que os alunos pudessem opinar mais sobre os cursos, participar um pouco mais ativamente sobre as disciplinas, dos conteúdos teóricos.

André: É como aquele brinquedinho de bebê sabe que tem a estrelinha e aí você coloca na estrelinha o quadradinho você coloca no quadradinho a mesma coisa é o sistema, coloca o aluno x aqui aluno Y ali modelo de conhecimento e modelo de nota aqui e ali e acabou isso é fechado não dá para evoluir mais.

Thiago: As influências seria o lado bom e o lado ruim né escola porque tem escola que não é rigorosa com atitudes então vai ao fumar um cigarro então vários alunos acham que está certo de fumar um cigarro todo mundo vai fumar tem muita gente menor de 18 anos aí sendo influenciada pela Escola fumando um cigarro por causa que a escola não pune o aluno.

Thiago: Eu trouxe a referência do caso de Suzano lá o atentado de Suzano de um aluno que sofria bullying e ele ficou não foi apoiado pela escola a escola não fez nada com quem fazia o bullying ele acabou fazendo atentado na escola.

Thiago: Na escola tem bullying, racismo não forte assim não forte, mas que tem.

Carla: Então, vem aquela história do bullying do preconceito então na escola você é influenciada.

Carla: A escola sempre vai ser um prédio escola sempre vai ser um tédio.

Carla: Eu acho que assim o aprendizado vem de cada um né não adianta você ir na escola e só fica brincando então a escola e o professor é só um complemento.