



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO-PPG  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E  
CONTEMPORANEIDADE – PPGEduC**

**NAILTON JOSÉ DE MENEZES ROCHA**

**EXPERIÊNCIAS DE ESTUDANTES E A CULTURA DO COLÉGIO ESTADUAL  
DAVID MENDES PEREIRA-SALVADOR -BAHIA: CURRÍCULO E COTIDIANO NA  
FORMAÇÃO DE JOVENS DE UMA TURMA DE 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO**

**SALVADOR**

**2018**

**NAILTON JOSÉ DE MENEZES ROCHA**

**EXPERIÊNCIAS DE ESTUDANTES E A CULTURA DO COLÉGIO ESTADUAL  
DAVID MENDES PEREIRA-SALVADOR -BAHIA: CURRÍCULO E  
COTIDIANO NA FORMAÇÃO DE JOVENS DE UMA TURMA DE 3ª SÉRIE DO  
ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, à Linha de Pesquisa I: Processos Civilizatórios: Educação Memória e Pluralidade Cultural do Departamento de Educação, Campus I, da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

**Orientador: Prof. Dr. Gilmário Moreira Brito**

**SALVADOR  
2018**

FICHA CATALOGRÁFICA  
Sistema de Bibliotecas da UNEB  
Dados fornecidos pelo autor

R672e

Rocha, Nailton José de Menezes

Experiências de Estudantes e a Cultura do Colégio Estadual David Mendes Pereira-Salvador-Bahia: currículo e cotidiano na formação de jovens de uma turma de 3ª série do ensino médio. / Nailton José de Menezes Rocha.-- Salvador, 2019.

134 fls.

Orientador(a): Prof. Dr. Gilmário Moreira Brito.

Inclui Referências

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC, Câmpus I. 2019.

1.Educação. 2.Experiências. 3.Juventudes. 4.Cotidiano. 5.Currículo.

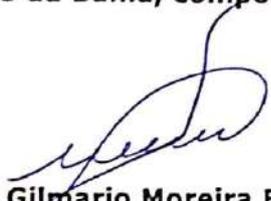
CDD: 370

## **TERMO DE APROVAÇÃO**

**EXPERIÊNCIAS DE ESTUDANTES E A CULTURA DO COLÉGIO  
ESTADUAL DAVID MENDES PEREIRA - SALVADOR - BAHIA:  
CURRÍCULO E COTIDIANO NA FORMAÇÃO DE JOVENS DE UMA  
TURMA DE 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO**

**NAILTON JOSÉ DE MENEZES ROCHA**

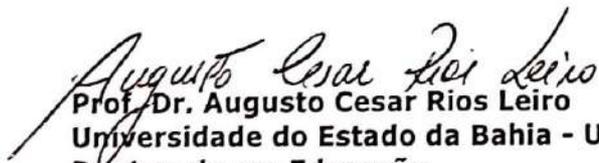
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 31 de agosto de 2018, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:



**Prof. Dr. Gilmaro Moreira Brito**  
Universidade do Estado da Bahia - Uneb  
Doutorado em História  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, Brasil



**Prof. Dr. Ivan Faria**  
Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS  
Doutorado em Educação  
Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Brasil



**Prof. Dr. Augusto Cesar Rios Leiro**  
Universidade do Estado da Bahia - Uneb  
Doutorado em Educação  
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

## AGRADECIMENTOS

Agradecer é uma tarefa de reconhecimento e gratidão. Assim, ponho-me a agradecer a tudo e a todos que foram importantes para a minha caminhada do mestrado. Começo reconhecendo a proteção de Deus em todos os dias de minha vida. Sem a fé que tenho n'Ele, nada do que conquistei seria possível.

Agradeço às duas pessoas mais importantes da minha vida: meu pai, Júlio Pereira da Rocha (*In memoriam*) e minha mãe, Heloisa Maria de Menezes Rocha, razão de minha existência. A ele, dedico a minha honestidade, inspirada em seus atos e palavras durante o meu processo de formação; a ela, exemplo de mulher batalhadora, devo o senso de responsabilidade e de humanismo. A você, minha mãe, peço perdão pelos momentos em que deixei de estar ao seu lado, para me dedicar às tarefas do mestrado. Mas, ainda temos tempo...

Às minhas primeiras professoras, Diva Menezes (Dindinha Diva) e Maria José Menezes (*In memoriam*), dedico as palavras escritas com a formalidade acadêmica nessa dissertação, mas iniciadas na Escola Caio Moura, quando elas me ensinaram as primeiras letras. Às professoras e aos professores do Colégio Municipal Oscar Pereira de Magalhães, em Terra Nova, agradeço pelo incentivo, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, que me inspirou a ser um profissional dedicado.

Aos meus irmãos Nilton, Neilton e Newton e às minhas irmãs Noélia e Neide, agradeço pelo estímulo aos estudos, pela compreensão nos momentos em que precisei de suas palavras, e pelo respeito e cuidado comigo nas horas difíceis dessa caminhada.

Na família, ainda preciso agradecer aos sobrinhos e sobrinhas, distantes ou próximos, que sempre me incentivaram a levar adiante as minhas metas. O nascimento dos primeiros, quando eu ainda tinha cinco anos, fez com que crescessem sendo mais amigos/as do que sobrinhos. Não gostaria de citar nomes, para não me esquecer de algum, mas seria injusto não citar Cinara, Noeli, Nelian, Marcelo e Neo, porque, durante o mestrado, foram os mais próximos, apoiando-me com palavras ou com ajuda técnica nas questões relacionadas a informática.

Preciso também agradecer aos/às amigos/as e aos/às colegas de trabalho do Instituto Anísio Teixeira e da Secretaria da Educação do Estado, que não me deixaram fraquejar nas horas difíceis, quando a sensação de que não iria dar conta da missão se mostrava. A importância das palavras ditas naqueles momentos é imensurável. Lembro-me de todos/as que mostraram os olhos brilhando quando fui provado na seleção do mestrado e que estarão sempre comigo, no coração e na memória.

Meu agradecimento ao Colégio Estadual David Mendes Pereira, representado pela gestora, Marília Malhado, pelo acolhimento à minha pesquisa. Aos colegas de trabalho do David, agradeço pelo incentivo, durante esse primeiro semestre de 2018, nas horas em que o acúmulo de tarefas parecia ser motivo de desestímulo à conclusão da dissertação. Minha gratidão aos/às estudantes da terceira série-A de 2017, que me acolheram e se dispuseram a participar da pesquisa. Meu agradecimento especial aos/às jovens integrantes das entrevistas, sujeitos mais importantes desse trabalho. Com eles, revi conceitos, aprendi novos e, o mais importante: questioneimei-me sobre preconceitos subjacentes aos paradigmas da educação formal.

E eles/as, colegas do mestrado da linha 1: Alexandra, Elis, Janaina, Roberto, Jocilene, Tiane, Girleide, Ivandson, Socorro, Caroline, Bianca, Aderaldo, Nadjena e Maria Gamaliélia jamais poderiam ser esquecidos nesse momento. Obrigado, pela convivência, pelas dicas, discussões, gargalhadas e pelos conselhos, incentivos e compartilhamento dos momentos difíceis, mas não intransponíveis. A vocês, dedico as palavras de Gonzaguinha: “Toda pessoa sempre é as marcas das lições diárias de outras tantas pessoas”. A Fábio e Eliene, agradeço pelos momentos de discussão nas reuniões do grupo de pesquisa e nas reuniões de orientação. Aos/Às colegas das outras linhas de pesquisa, minha gratidão pelos momentos nas disciplinas em comum.

Obrigado a Aline, Sônia, Sr. Antônio e demais funcionários/as da secretaria do PPGEduc. Eles/as foram imprescindíveis nos esclarecimentos das dúvidas sobre alguns caminhos a serem percorridos no mestrado.

Agradeço aos/às professores/as doutores/as Alfredo Matta, Francisca de Paula, Mary Sales, Antônio Dias, Luciano Santos, Marcos Messeder, Delcele Mascarenhas e Ana Cláudia Pacheco, pelos debates, esclarecimentos e orientações acadêmicas. Aos Professores Doutores Augusto César Rios Leiro e Ivan Faria, meu agradecimento especial, pelas importantes contribuições a esta dissertação. Ao Professor Dr. Gilmário Moreira Brito, orientador deste trabalho, aqui fica a minha gratidão pelo acolhimento ao meu Projeto de Pesquisa, pelas sugestões, dicas e orientações importantes para a concretização de um sonho meu, do qual a vida lhe permitiu participar.

Eu vejo na TV o que eles falam sobre o jovem não é sério

O jovem no Brasil nunca é levado a sério

Sempre quis falar

Nunca tive chance...

Tudo que eu queria

Estava fora do meu alcance

(Charlie Brown Jr.)

## RESUMO

Esta dissertação estabelece diálogos sobre as experiências de estudantes e a cultura do Colégio Estadual David Mendes Pereira-Salvador -Bahia: currículo e cotidiano na formação de jovens de uma turma de 3ª série do Ensino Médio, a partir de leituras e análises de textos de: Julia (2001), Chervel (1990), Viñao del Frago (2008), Dayrel (2014), Carrano (2013), Certeau (1994), Portelli (1997), acerca das temáticas: cultura escolar, juventudes, cotidiano e disciplinas escolares. Inspirando-me na etnografia, realizei uma pesquisa qualitativa que buscou analisar as possíveis inter-relações e tensões existentes entre as experiências de cinco estudantes de uma terceira série do Ensino Médio e as práticas educativas cotidianas do Colégio Estadual David Mendes Pereira (CEDMP), situado em Salvador-Bahia. Utilizei a metodologia de observação em campo, nas aulas e nos corredores do colégio, e a escuta das narrativas dos/as estudantes, a partir de elementos da história oral. O principal instrumento utilizado para ouvi-los foi uma entrevista semiestruturada, composta de dez perguntas. Realizada individualmente com os/as estudantes, ela me permitiu notar, nas respostas apresentadas, que, apesar dos planos, metas e discursos oficiais e dos esforços cotidianos presentes na cultura do colégio, ainda havia uma lacuna entre o que propõe a educação formal e o atendimento às aspirações e aos projetos reais de vida dos/as jovens que concluíam o Ensino Médio no CEDMP.

**Palavras-chave:** Experiências. Cultura escolar. Cotidiano. Ensino Médio. Juventude

## ABSTRACT

This dissertation sets out dialogues on the experiences of students and the culture of the State College David Mendes Pereira-Salvador-Bahia: curriculum and daily life in the formation of young people from a class of 3rd grade of high school, from readings and analysis of texts by: Julia (2001), Chervel (1990), Viñao del Frago (2008) Dayrel (2014), Carrano (2013) Certeau (1994), Portelli (1997) about the themes: school, youth culture, daily life and school subjects. Inspiring me on ethnography, performed a qualitative research that sought to analyze the possible interrelations and tensions between the experiences of five students from a third grade of high school and the everyday educational practices of the College David Mendes Pereira, State located in Salvador, Bahia. I used the methodology of observation in the field, in the classroom and in the halls of the College, and listening to the narratives of students, from elements of oral history. The main instrument used to listen to them was a semi-structured interview, composed of ten questions. Performed individually with the students, she allowed me to notice, the replies submitted, which, despite the plans, goals and official speeches and everyday efforts present in the culture of the school, there was still a gap between what proposes education formal and attend the aspirations and real life projects of young that concluded high school in CEDMP.

**Keywords:** Experiences. School culture. Daily life. High School. Youth

## **LISTA DE QUADROS**

QUADRO 1 – Equipe de funcionários do CEDMP

QUADRO 2 - Faixa etária dos/as estudantes

QUADRO 3 - Respostas da atividade de Redação

QUADRO 4 - Estudos recentes sobre juventudes

QUADRO 5 - Conteúdos de Redação

QUADRO 6- Conteúdos de Língua Portuguesa

QUADRO 7- Conteúdos de Língua Estrangeira (Inglês)

QUADRO 8- Critérios de transcrição das respostas das entrevistas.

## **LISTA DE SIGLAS e ABREVIATURAS**

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CC - Componente Curricular

CEDMP - Colégio Estadual David Mendes Pereira

CNE - Conselho Nacional de Educação

COINJUV - Comitê Interministerial da Política de Juventude

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

OCEM - Orientações Curriculares para o Ensino Médio

RENAFOR - Rede Nacional de Formação de Profissionais da Educação

SEC - Secretaria da Educação do Estado

SINAJUVE - Sistema Nacional da Juventude

SP - São Paulo

UFBA - Universidade Federal da Bahia

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>2. O COLÉGIO ESTADUAL DAVID MENDES PEREIRA E AS DIMENSÕES ESPAÇO-TEMPORAL, PEDAGÓGICA E ADMINISTRATIVA.....</b>	<b>21</b>
<b>2.1-DIMENSÕES E PECULIARIDADES DO COLÉGIO.....</b>	<b>24</b>
<b>3. DIÁLOGOS E REFLEXÕES COM OS/AS ESTUDANTES E PROFESSORES SOBRE ATIVIDADES PEDAGÓGICAS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA .....</b>	<b>29</b>
<b>3.1 - RELATO DE UMA ATIVIDADE DIDÁTICA: REFLEXÕES E ESCOLHAS DE ESTUDANTES.....</b>	<b>35</b>
<b>4. CULTURA ESCOLAR: INTER-RELAÇÕES, DIVERSIDADE DE EXPERIÊNCIAS E SUBJETIVIDADES NO COTIDIANO.....</b>	<b>39</b>
<b>4.1 - CULTURA ESCOLAR COMO CATEGORIA PARA COMPREENDER O COTIDIANO DO CEDMP.....</b>	<b>44</b>
<b>4.2 – EXPERIÊNCIAS E SABERES DE ESTUDANTES: SINGULARIDADES DE UM CAMPO DILEMÁTICO.....</b>	<b>52</b>
<b>4.3 – DISCIPLINAS ESCOLARES COMO CATEGORIA PARA COMPREENDER A ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR.....</b>	<b>59</b>
<b>5. PRÁTICAS E CONTEÚDOS DA ÁREA DE LINGUAGENS NO COTIDIANO DO COLÉGIO ESTADUAL DAVID MENDES PEREIRA.....</b>	<b>64</b>
<b>6. AS EXPERIÊNCIAS DO PERCURSO FORMATIVO: NARRATIVAS DOS/AS ESTUDANTES DA 3ª SÉRIE DO COLÉGIO ESTADUAL DAVID MENDES PEREIRA.....</b>	<b>72</b>
<b>6.1 DIVERSAS EXPERIÊNCIAS COTIDIANAS: NARRATIVAS DOS ESTUDANTES DA 3ª SÉRIE DO COLÉGIO ESTADUAL DAVID MENDES PEREIRA.....</b>	<b>74</b>
<b>6.2 DIÁLOGOS COM OS/AS ESTUDANTES SOBRE O COTIDIANO DO COLÉGIO.....</b>	<b>80</b>
<b>7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>99</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>102</b>
<b>ENTREVISTAS.....</b>	<b>106</b>
<b>APÊNDICE A - ATIVIDADE DIDÁTICA DE REDAÇÃO.....</b>	<b>107</b>
<b>APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA.....</b>	<b>108</b>

APÊNDICE C - QUADRO DE RESPOSTAS DAS ENTREVISTAS.....	109
ANEXO A - CAPA DO CURRÍCULO PLENO-1995-CEDMP.....	122
ANEXO B - CAPA DO DOCUMENTO SOBRE A FUNDAÇÃO DO CEDMP.....	123
ANEXO C - TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA COPARTICIPANTE...	124
ANEXO D -TERMO DE COMPROMISSO PARA COLETA DE DADOS EM ARQUIVOS	125
ANEXO E - TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR.....	126
ANEXO F- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO –PROFESSOR.	127
ANEXO G -TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-ESTUDANTE.	130
ANEXO H - TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL.....	133
ANEXO I - FOLHA DE ROSTO - PLATAFORMA BRASIL.....	134

## 1- INTRODUÇÃO

As metas e os sonhos que movem as ações humanas têm um ponto de partida, um começo, um primeiro passo. Assim foi com a minha inspiração para realizar esta pesquisa. As primeiras inquietações sobre a relação entre as aulas ministradas na escola e a realidade externa a ela surgiram quando eu ainda era estudante no interior da Bahia. Naquele tempo, já me questionava sobre por que estudar conteúdos que, no meu ponto de vista, não existiam na vida diária. Logaritmos, orações subordinadas, ligações químicas, entre outros, eram algo difícil de compreender e aceitar como matéria de estudo. Alguns professores me taxavam de questionador, porque era comum eu querer saber o porquê de determinados assuntos. Não sabia, até então, que nem sempre a escola é capaz de construir sentido e relação entre a vida do/a estudante e o que é ensinado por meio do currículo formal e das práticas escolares cotidianas.

Entre os anos 1982 e 1984, eu havia atuado três vezes na alfabetização de adultos, no distrito de Jacu, município de Terra Nova, quando fui professor no Movimento Brasileiro de Alfabetização-MOBRAL<sup>1</sup>. Essa primeira experiência profissional também me incentivara a refletir sobre a vida daqueles/as estudantes fora da escola e o que era ensinado em sala de aula. Os/As estudantes do curso eram adultos que, em sua maioria, trabalhavam no campo e iam à escola à noite para serem alfabetizados. Lá, encontravam um material distanciado das suas realidades diárias. Os exercícios de escrita e leitura traziam um conteúdo que não lhes motivava, como frases e textos tratando de temas e assuntos supostamente ligados a eles/as, mas que, efetivamente, não consideravam as especificidades de cada região do país, de cada indivíduo, particularmente daqueles homens e mulheres que, muitas vezes, sequer conheciam alguns objetos aos quais os textos se referiam.

Em 1985, concluí o curso de Magistério de Primeiro Grau e, no ano seguinte, ingressei no curso de Letras da Universidade Federal da Bahia (UFBA), começando a dar aulas nas séries finais do ginásio, atual ensino fundamental<sup>2</sup>, na cidade de Terra Nova, interior do Estado da Bahia. Com essas experiências, ao estabelecer relações entre a formação acadêmica e a prática

---

<sup>1</sup> Programa criado em 1970 pelo Governo Federal com objetivo de erradicar o analfabetismo do Brasil em dez anos. O Mobral propunha a alfabetização funcional de jovens e adultos, visando “conduzir a pessoa humana a adquirir técnicas de leitura, escrita e cálculo como meio de integrá-la a sua comunidade, permitindo melhores condições de vida”. O programa foi extinto em 1985 e substituído pelo Projeto Educar.

<sup>2</sup> A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/1996 de 20-12-1996) no Art. 21, define que a educação escolar se compõe de: I – a educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II – educação superior. Antes da LDB, os níveis ensino eram: Primário (atual Fundamental I- Séries Iniciais); Ginásio (atual Fundamental II- Séries Finais); Segundo Grau (atual Ensino Médio); e Terceiro Grau (atual Ensino Superior).

pedagógica, fui amadurecendo as reflexões sobre educação e continuei percebendo a distância entre o que eu ensinava e a vida de meus alunos. Nas salas de aula, trabalhava com adolescentes que saíam de suas casas em busca de uma educação que lhes oferecesse novas possibilidades de atuar no mundo. Alguns vinham de fazendas distantes da cidade, onde sabiam cuidar das hortas, do gado ou do corte de cana, com destreza. Sentavam-se diante de professores/as que lhes falavam, por meio de mapas, gráficos, tabelas e imagens nos livros, de conteúdos que pareciam não ter nenhuma relação com suas vidas. Estudavam uma geometria que parecia não ter relação com o desenho da cerca dos currais, com os desenhos das portas e janelas de suas casas.

Aqueles/as adolescentes assistiam a aulas que explicavam uma língua distante da linguagem que falavam no seu cotidiano; uma língua estruturada sintaticamente com sujeitos e objetos diretos, recheada de concordâncias verbais que lhes confundiam o raciocínio, com regras como “o verbo concorda com o sujeito” e “se for transitivo direto, pede complemento sem preposição”, quando para eles “Nós vai” era uma concordância possível e em “A porta bateu” o verbo “bateu” fazia sentido sem complemento. A normatividade proposta pela gramática prescritiva estudada em sala de aula e a censura de alguns de seus colegas às expressões utilizadas por eles cotidianamente eram instrumentos de inibição às suas falas e, conseqüentemente, dificultadores no processo de aprendizagem da língua escrita.

No ano seguinte, comecei a dar aulas no Segundo Grau, atual Ensino Médio. A realidade da relação entre o ensino e a vida fora do colégio não mudava: o Classicismo e o Barroco, períodos literários dos séculos XVI, XVII e XVIII eram conteúdos de difícil aprendizagem e bastante distantes do mundo dos/as estudantes de 15 anos. Estabelecer relações entre a realidade vivida por eles/as e as características e temáticas tratadas pelos autores estudados não era uma tarefa fácil para estudantes que não sabiam separar, com segurança, as sílabas tônicas de uma palavra, e eram solicitados a separar sílabas poéticas em versos decassílabos. A métrica das sílabas poéticas que lhes era ensinada não condizia com a poesia de suas vidas, e os autores e obras estavam distantes de seus mundos e sentimentos diários, o que me faz lembrar de Chervel (2006) em seus estudos sobre o ensino de línguas, em que propunha o estudo de autores que não fossem os considerados cânones da literatura.

Na atuação como professor de Língua Portuguesa nas redes particular e públicas estadual e municipal, continuei percebendo que, no planejamento pedagógico, as escolas por onde passei tinham um foco extremamente voltado aos conteúdos programáticos. A preocupação com o planejamento anual e os períodos de tempo destinados a eles, bem como às avaliações, era tanta,

que eu me questionava sobre a ênfase dada a determinados assuntos e a aspectos dos processos de ensino e de aprendizagem, como a formulação de objetivos de ensino, muitas vezes não alcançados por estudantes e pela escola.

Também pensava sobre qual o significado que os/as estudantes atribuíam aos conteúdos estudados nas aulas. O estudo da análise sintática era feito de forma mecânica, por meio de frases soltas, e a elaboração dos objetivos nos planejamentos obedecia a aspectos extremamente tecnicistas, como a utilização de determinados verbos para cada tipo de objetivo. Essa realidade era comum no contexto educacional daquela época, mas me trazia questionamentos sobre a relação entre o que era proposto nos planejamentos didáticos e os conhecimentos que os/as estudantes traziam para a sala de aula.

Outra motivação para a realização da pesquisa foram os contatos com estudantes e professores em cursos de formação continuada<sup>3</sup> promovidos pelo Ministério da Educação e pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia, quando atuei como professor-formador, supervisor e coordenador de um programa de formação continuada de professores de Língua Portuguesa e de Matemática. Nesses cursos, os/as estudantes ouvidos nas visitas que eu fazia às escolas, atribuíam aos/às professores/as a responsabilidade de suas notas baixas nas avaliações, sob a acusação de que as aulas não eram boas.

Nas declarações, dois aspectos me chamavam a atenção: um deles era que os/as estudantes assumiam as notas baixas o outro era a concepção que tinham de “boas” aulas. Eles/Elas diziam que essas aulas eram aquelas nas quais o professor brincava, dava risada, não exigia muito, entre outras referências dessa natureza. Já os/as professores /as, em seus depoimentos e avaliações, externavam um discurso que, geralmente, atribuía aos/às estudantes grande parte da responsabilidade sobre o que se costuma chamar de fracasso escolar. Identificavam a falta de interesse dos/as estudantes nas aulas como o principal fator de reprovação. Alegavam que não havia interesse dos/as estudantes em aprender, crescer, e “ser alguém” na vida.

---

<sup>3</sup> Programa Gestar- Programa Gestão da Aprendizagem Escolar que oferecia formação continuada em língua portuguesa e matemática aos professores dos anos finais (do sexto ao nono ano) do ensino fundamental em exercício nas escolas públicas; RENAFOR-Rede Nacional de Formação de Profissionais da Educação tem como objetivo promover a formação continuada dos professores da educação básica; Ensino Médio em Ação, programa de formação continuada para professores do Ensino Médio da SEC-BA nos anos de 2012 e 2013; e do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, regulamentado pela Portaria Ministerial Nº 1.140, de 22 de novembro de 2013.

Entretanto, uma reflexão mais profunda e crítica, maturada com o auxílio de leituras sobre pesquisas realizadas sobre juventudes e sobre educação escolar, ajudou-me a problematizar a questão: seria apenas esse o motivo do desinteresse pelas aulas? Eu atentava cada vez mais para as queixas mais frequentes de professores e estudantes: salas de aula pequenas e superlotadas; ausência de bibliotecas; dificuldade de acesso à internet; dificuldades na aplicação efetiva dos conhecimentos adquiridos em cursos de formação continuada; violência juvenil; evasão de estudantes; consumo de drogas; ausência de recursos financeiros; professores desmotivados, entre outros fatores que se manifestam no cotidiano e atingem a todos da comunidade escolar: funcionários, gestores(as) e estudantes.

Após a definição da temática que tratasse das experiências de estudantes e sua relação com o cotidiano escolar, optei por realizar a pesquisa no Colégio Estadual David Mendes Pereira, considerando alguns fatores. Entre eles, o primeiro é que fui professor dessa unidade escolar durante sete anos, tempo em que observei o comportamento dos/as estudantes nas salas e nos corredores. A dispersão nas aulas e o baixo rendimento em algumas avaliações já me traziam reflexões sobre os conteúdos estudados, a metodologia utilizada e o nível de atenção que os/as estudantes demonstravam dar a eles. O segundo elemento foi a intenção de contribuir para reflexões sobre o trabalho pedagógico realizado nas unidades públicas de ensino, mais especificamente nas estaduais.

A minha opção pela terceira série do Ensino Médio também foi fundamental, pois, considerando a trajetória regular da educação formal, essa é a série final da Educação Básica. Os/as estudantes, em princípio, apresentariam a possibilidade de uma visão mais madura sobre o processo educativo escolar, porque já percorreram toda a Educação Básica, e deles se espera um senso crítico mais desenvolvido. Essa série é, também, marcada pela preocupação, às vezes excessiva, com o aprendizado de assuntos a serem abordados em avaliações externas e processos seletivos, como o ENEM- Exame Nacional do Ensino Médio e vestibulares de faculdades.

Essa preocupação faz com que algumas aulas se tornem espaços voltados à preparação para o ingresso em cursos de Ensino Superior e para a obtenção de notas nas avaliações externas, o que nem sempre atende às reais aspirações dos/as jovens. Nem todos/as pretendem se submeter ao ENEM ou cursar uma faculdade logo após a finalização do Ensino Médio, como me disse o estudante Davi, quando questionado sobre a relação entre as aulas de linguagens e o ENEM:

“Não ‘tá’<sup>4</sup> no meu...meu pensamento é outro... é fazer agora um curso profissionalizante... imediato... entendeu... depois... mas lá na frente fazer uma faculdade” (DAVID, 2017).

É comum estudantes não demonstrarem preocupação com os resultados das avaliações externas, como se pode perceber quando há aplicação das provas e o número de abstenção é considerável. Em minha experiência nos cursos de formação continuada de professores, ouvi muitos/as professores/as afirmando que, nos momentos de aplicação dessas avaliações, notavam o desinteresse de muitos/as estudantes. Afirmavam que sempre havia um questionamento sobre o que eles ganhariam se fizessem as provas. Havia colégios que estimulavam a participação, atribuindo uma pontuação nota, àqueles/as que fizessem a avaliação. Se havia o desinteresse dos/as estudantes, eu também notava posicionamentos de professores/as contrários à realização de avaliações externas, com duas críticas: uma se referia ao processo de avaliação, que consideravam falho, desde o tipo de prova até a sistemática de aplicação; e outra à utilização dos resultados por parte das instituições como secretarias e Ministério da Educação. Esses aspectos nos instigaram a abordar, na pesquisa, sobre a opinião dos/as estudantes acerca da ênfase dada a essas avaliações no CEDMP.

Essas reflexões e a história de minhas experiências profissionais me instigaram a formular o seguinte problema da pesquisa: como os/as estudantes do final do Ensino Médio identificam as inter-relações entre o cotidiano do colégio, as práticas educativas e as suas experiências fora da instituição? A motivação para pesquisar o problema trouxe consigo as seguintes questões de pesquisa: quais são e como se expressam as experiências dos/as estudantes de uma turma terceira série do Ensino Médio? Os/As estudantes estabelecem inter-relações entre as práticas pedagógicas e os conteúdos de Língua Portuguesa, Redação e Língua Estrangeira, e as suas realidades fora do ambiente escolar? No cotidiano do colégio, há espaço para relacionar experiências e saberes pessoais dos/as estudantes aos componentes curriculares <sup>5</sup>de Língua Portuguesa, Redação e Língua Estrangeira?

Com esses questionamentos, busquei respostas que, acreditava, poderiam contribuir para desvelar silêncios de um universo, por vezes misterioso, dos/as estudantes e sobre o cotidiano e

---

<sup>4</sup> Para preservar a originalidade das falas, as variações linguísticas foram mantidas. Para destacá-las, utilizei aspas simples (‘’), dentro das transcrições das falas. Creio que é importante percebermos esses detalhes, em se tratando de uma turma do último ano do Ensino Médio e estarmos em uma situação em que os/as estudantes manifestassem mais preocupação com suas falas.

<sup>5</sup> Neste trabalho, utilizo o termo “componentes curriculares”, obedecendo à nova nomenclatura para “disciplinas”, termo ainda utilizado no dia a dia do colégio. Os/As estudantes, algumas vezes, utilizaram “matérias”, como sinônimo destes vocábulos.

a formação de jovens no Ensino Médio. Aqui, propus estratégias para ouvi-los/as, como uma forma de levantar reflexões e, talvez, obter algumas respostas para as inquietações e dúvidas que movem educadores/as, gestores/as e os próprios estudantes. Para tanto, dialoguei, também, com Jean-Claude Forquin, Dominique Julia, Juarez Dayrell, André Chervel, entre outros autores. Tive como recursos as observações em sala de aula, assistindo a aulas da área de Linguagens e participando de uma atividade de discussão de tema para que os/as estudantes produzissem um texto dissertativo, além da entrevista semiestruturada, cujas respostas estão tratadas na parte VI.

Resolvi, portanto, enfrentar o desafio de observar de perto, registrar com atenção, localizar documentos institucionais e pedagógicos do Colégio Estadual David Mendes Pereira (CEDMP). Busquei analisar e compreender como os/as estudantes de uma turma do último ano Ensino Médio do turno matutino percebem se a cultura pedagógica e administrativa desse colégio leva em conta, no planejamento didático e no processo de transmissão e produção de conhecimentos e comportamentos, as suas experiências culturais. Afinal, considero que o estudo do cotidiano escolar sempre possibilitará a descoberta de novos aspectos das relações entre ensino, aprendizagem, formação dos/as estudantes e as práticas educativas, a partir de observações e informações da realidade singular de cada instituição de ensino.

Assim, os possíveis e diversos pensamentos que os/as estudantes manifestariam acerca do Colégio Estadual David Mendes Pereira motivaram-me a realizar esta pesquisa sobre este colégio. Os questionamentos que pautam o trabalho nasceram, também, quando as concepções de juventude, escola e educação estavam passando por discussões nas universidades brasileiras, nos cursos de formação continuada de professores, nas reformas implantadas pelo Ministério da Educação<sup>6</sup> e no próprio colégio, que se via motivado, ou mesmo desafiado, a repensar a sua função na sociedade e perante ela.

Portanto, esta dissertação apresenta sete partes: 1- introdução, demonstrando os elementos que me motivaram a realizar a pesquisa; 2- O Colégio Estadual David Mendes Pereira e as dimensões espaço-temporal, pedagógica e administrativa do campo da pesquisa, por meio do levantamento de informações acerca da fundação do colégio, da estrutura física, da organização administrativa e da pedagógica, localização, informações biográficas de David Mendes Pereira, comunidade atendida e perfil da turma de estudantes; 3- Diálogos e reflexões

---

<sup>6</sup> Neste momento, destacavam-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - documento de caráter normativo, que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica e a Lei No. 13.415, que trata da Reforma do Ensino Médio.

com os/as estudantes sobre atividades pedagógicas e procedimentos metodológicos da pesquisa, onde faço o refinamento dos procedimentos metodológicos; 4- Cultura escolar: inter-relações, diversidade de experiências e subjetividades no cotidiano, parte destinada à revisão de literatura sobre cultura escolar, juventudes, cotidiano e disciplinas escolares; 5- Práticas e conteúdos da área de linguagens no cotidiano do colégio estadual David Mendes Pereira, destinada a reflexões sobre as práticas na área de Linguagens no colégio; 6- As experiências do percurso formativo: narrativas dos/as estudantes da 3ª série do colégio estadual David Mendes Pereira, na qual reflito sobre as informações, transcritas e sistematizadas, advindas das entrevistas com cinco estudantes<sup>7</sup>; e 7- Considerações Finais.

---

<sup>7</sup> Para preservar a identidade dos/as entrevistados/as, os nomes são fictícios. Os critérios foram a utilização das letras do nome “David” e a criação de nomes iniciados por elas, que não existissem na turma pesquisada. Assim, temos: Diana, Andrea, Valdir, Ícaro e David.

## **2 – O COLÉGIO ESTADUAL DAVID MENDES PEREIRA E AS DIMENSÕES ESPAÇO-TEMPORAL, PEDAGÓGICA E ADMINISTRATIVA.**

O Colégio Estadual David Mendes Pereira está situado na Rua Carlos Marighela, s/n, Condomínio Colinas do Mar, Via B-1, bairro de São Marcos. Criado no ano de 1994, pela Portaria 573, publicada no Diário oficial do Estado da Bahia, no dia 04 de fevereiro de 1994, com o nome de Escola Estadual Professor David Mendes Pereira, foi inaugurado no dia 18 de outubro de 1995. Sua instalação ocorreu no governo estadual de Antônio Carlos Magalhães, após uma reivindicação, em 1992, da Associação dos Moradores do Condomínio Colinas do Mar, que doou o terreno para a construção. O nome do colégio foi escolhido para homenagear o professor David Mendes Pereira. Sobre ele, encontrei informações em um documento elaborado nos primeiros anos de funcionamento pela equipe gestora da época, o qual se encontrava na biblioteca do colégio.

David Mendes Pereira nasceu no dia 24 de novembro de 1926, no município de Coração de Maria, na Bahia, e faleceu no dia 13 de junho de 1984. No documento, consta que David Mendes Pereira fez os cursos de Humanidades no Seminário de Santa Terezinha-BA; Filosofia e Teologia; bacharelado em Ciências Jurídicas e Sociais; Licenciatura em Letras Neolatinas - Faculdade de Filosofia da Universidade Federal da Bahia (UFBA); e especialização em Língua e Literatura Latina na faculdade de Filosofia da UFBA. Atuou como professor na Escola de Formação de Oficiais da Polícia Militar da Bahia; nos Colégios Ipiranga, Sophia Costa Pinto, Dois de Julho, Antônio Vieira, Nossa Senhora Auxiliadora. Foi professor Adjunto de Catedrático do Colégio Estadual da Bahia; titular da cadeira de Latim da Universidade Católica de Salvador; professor concursado da faculdade de Filosofia da UFBA e professor permanente do Exército.

David Mendes Pereira exerceu, também, cargos executivos na área de educação, sendo vice-diretor do Colégio Estadual Duque de Caxias, Chefe de Gabinete da Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Bahia (1964), Diretor do Departamento de Ensino Médio e Profissional (1965), Diretor de Educação e Cultura (1966), Conselheiro da Educação (1971-1975) e Subsecretário de Educação do Estado da Bahia (1982-1984). Além desses cargos, foi executivo no Instituto de Assistência e Previdência dos Servidores do Estado da Bahia-IAPSEB<sup>8</sup>. Exercendo os cargos de Procurador Jurídico, Diretor do Departamento de Benefícios e Cadastro, Chefe de Gabinete da Presidência, Coordenador de Apoio Administrativo e Coordenador de Previdência Social. Foi Chefe da Casa Civil da Prefeitura de Salvador, em 1978.

---

<sup>8</sup> Criado pelo Decreto Estadual nº 837, de 17 dezembro de 1991.

De acordo com o “Documento de Identificação da Unidade Escolar”, datado de 1995 e encontrado na biblioteca, o qual “tem como finalidade definir o Currículo Pleno da Escola”, a unidade escolar foi instalada em uma área urbana com cerca de 38.000 (trinta e oito mil) habitantes. Ele traz informações sobre as características da comunidade, do colégio, sobre os recursos humanos, objetivos, composição curricular e sistema de avaliação, da época da instalação. Além dessas informações, faz referência a dois anexos: a Grade Curricular e a Proposta Pedagógica para o ano de 1995, os quais não foram encontrados, nem nos arquivos da gestão, nem na biblioteca.

Este fato remete à falta de registro e de construção de uma memória nos arquivos das escolas públicas, que não seja apenas a de nomes de estudantes, de professores e gestores guardados em pastas, como geralmente ocorre. Faltavam registros onde se encontrassem a memória da fundação do colégio, dos projetos realizados, trabalhos filantrópicos resultantes de campanhas solidárias, entre outros elementos da cultura do colégio. O colégio tem um blog que é enriquecido com fotos, textos, relatos de professores e estudantes. Entretanto os/as estudantes da turma informaram que não o acessam, porque, segundo eles/as não há “coisas interessantes”. Perguntei o que, na opinião deles/as, seriam “coisas interessantes” e afirmaram que seriam coisas para diversão, mas que no referido blog só havia fotos.

No momento da pesquisa, o Colégio Estadual David Mendes Pereira atendia a estudantes residentes no bairro de São Marcos e em outros adjacentes, como Pau da Lima, Vale dos Lagos e Canabrava. Na turma, encontramos alguns/as estudantes que, por residirem mais afastados do Colégio, tinham problemas para cumprir regularmente os horários de início das aulas, devido aos frequentes engarrafamentos na principal avenida que dava acesso ao colégio. No Ensino Médio dos turnos matutino e vespertino, eram atendidos/as predominantemente estudantes de 14 a 18 anos de idade, concedendo-se a matrícula nesses turnos aos maiores de 18 anos que apresentassem justificativa, como atestado de trabalho. No turno da noite, como o colégio ofertava Educação de Jovens e Adultos (EJA), a faixa etária era de estudantes a partir de 18 anos.

Devido à localização do Colégio, percebi que a comunidade o tinha como uma referência geográfica. Havia uma praça situada nas proximidades conhecida como a “praça do David”, restaurada recentemente, tida como ponto de encontro de estudantes e moradores, onde há bares, uma feirinha e alguns pontos comerciais. O David também é uma unidade de ensino estadual de referência, porque já teve momentos de destaque na região, como a implantação de um curso pré-vestibular gratuito para os/as estudantes da terceira série do ensino médio, egressos e para pessoas da comunidade.

O curso pré-vestibular preparatório para o ingresso em cursos de nível superior foi criado no ano 2000, pela iniciativa de dois professores, com o intuito de revitalizar o ensino no colégio e possibilitar o aumento do número de estudantes aprovados em seleções nas faculdades e universidades. Com aulas acontecendo à noite, funcionou por cerca de cinco anos, inicialmente atendendo aos/as estudantes da própria unidade escolar, mas, devido à grande procura de pessoas da comunidade, fez-se necessário um processo seletivo para o preenchimento de vagas. Assim, ocorreu a primeira seleção, que teve provas de todas as disciplinas, e da qual participaram cerca de mil e duzentas pessoas. A partir desse momento, pessoas de diversos bairros, próximos ou não, participaram das seleções posteriores, que ofereciam duzentas e cinquenta vagas.

Outro aspecto relevante no curso foi a colaboração de professores da unidade e de vários voluntários que não tinham vínculo direto com a unidade escolar, como professores de cursos pré-vestibulares particulares. Eles ministraram aulas gratuitamente, dentro de horários que obedeciam à mesma organização do colégio, com aulas de cinquenta minutos. A partir do segundo ano do curso, passei a integrar a equipe de professores, e tinha as aulas organizadas de acordo com o meu horário regular: ministrava duas aulas de redação em dois horários que estavam vagos na minha carga horária regular no colégio.

Com o aumento da procura, o curso inspirou outras unidades escolares da rede estadual de ensino a terem a mesma iniciativa em outros bairros. Além disso, o curso concorreu ao Prêmio Servidor Cidadão<sup>9</sup>, instituído pelo Governo do Estado, ficou em terceiro lugar em 2005 e foi reconhecido em uma moção na Assembleia Legislativa do Estado. Após o afastamento de alguns professores e de problemas de ordem organizacional, o curso foi encerrado no ano de 2006, mas deixou na memória do colégio a certeza de que existem possibilidades de o Colégio proporcionar trabalhos educacionais que podem atender à comunidade externa e se aproximar de necessidades e anseios de grupos sociais que não tiveram a oportunidade de serem incluídos na escola pública na idade escolar correspondente.

---

<sup>9</sup>O Prêmio Servidor Cidadão é destinado a reconhecer servidores estaduais que desenvolvem ações e projetos de caráter voluntário, contempla iniciativas voltadas para a melhoria da qualidade de vida e da prestação de serviços, bem como o estímulo à cultura, à capacitação profissional e à formação educacional no âmbito da comunidade baiana e foi instituído pela Lei n° 8.573/2003.

## 2.1 - Dimensões e peculiaridades do colégio.

O CEDMP apresentava uma estrutura com quatro andares: 1º subsolo, onde ficavam a secretaria, a sala de coordenação pedagógica, a sala dos professores, a reprografia, o arquivo e uma sala pequena destinada ao o grêmio estudantil; 2º subsolo, com o refeitório, uma área com um palco, onde ocorriam as atividades artísticas promovidas pela escola em datas comemorativas, e sete salas de aula; térreo, com a sala da vice diretoria, sanitário e oito salas de aula; e o primeiro andar, onde havia a sala da diretoria, uma cozinha, biblioteca, auditório, duas salas de aula, uma sala de arte e a sala de informática. Em todos os andares, havia um sanitário masculino e um feminino para os/as estudantes, ao lado dos quais ficava um bebedouro.

Nas áreas externas às salas de aula, não havia espaços para que os/as estudantes ficassem juntos no intervalo das aulas ou quando ocorresse aula vaga. Havia uma pequena praça com duas mesas e bancos de cimento no subsolo, que estava desativada porque o acesso a ela era difícil. No corredor de cada um dos andares, existia apenas um banco que comportava até quatro estudantes. Na área do refeitório, havia um palco e bancos de cimento destinados, também, a apresentações artísticas, permitindo-se, assim, momentos de encontro entre os/as estudantes em aulas vagas ou no intervalo para o lanche. Devido a essa estrutura, esses encontros no horário do intervalo entre as três primeiras aulas e as duas últimas, que ocorriam das 09h e 50 minutos até as 10h e 10 minutos, eram as oportunidades de socialização e entrosamento entre os/as estudantes.

Sobre a organização dos horários no colégio, o estudante Valdir disse “Eu acho até organizado...mas se tivesse como melhorar ‘pra’ poder ajudar ainda mais os alunos...eu acho que seria interessante também...tipo botar atividades complementares [...] eu vejo muita gente nos corredores...faltando aula etc. e tal” (DAVID, 2017). Entretanto, ele disse sobre o horário de aula: “É adequado...é adequado... ‘tá’ tudo proporcional” (Idem), sugerindo que havia organização, mas ela se perdia, quando não existiam atividades para o preenchimento dos horários vagos, devido a algum motivo excepcional, como ausência eventual de professor.

Como a distribuição das séries/turmas era feita por andar, os/as estudantes da primeira série não tinham muitas oportunidades de interagir com os/as estudantes da segunda série, que, por sua vez, também não tinham muitas oportunidades de interagir com os/as da terceira série. Assim, essa distribuição construía uma segregação que ocorria de forma despercebida pelos/as estudantes. Formavam-se grupos e subgrupos que se excluía dos outros, forçando uma separação que intensificava diferenças: criava-se uma identidade nos corredores, através da qual

os/as estudantes da série mais ou menos avançada distinguiam, talvez discriminassem aquele/a estudante do andar/série diferente do seu.

Percebi que essa separação também podia ser vista como recurso para disciplinar os/as estudantes quanto à circulação pelo colégio. Quando um estudante foi encontrado em um pavimento do colégio que não era o da sua série, ouvi um funcionário perguntando: “Está fazendo o que aqui?” Claro que tal questionamento poderia estar relacionado à preocupação para que o estudante não estivesse faltando fora de sala enquanto estivesse ocorrendo aula, mas ela poderia ser vista como elemento coercitivo, como uma forma de alertar o estudante sobre a inadequação de sua circulação naquele espaço no momento da abordagem. Sobre esse elemento do cotidiano escolar,

A cultura escolar propõe e impõe não apenas formas de pensar, mas comportamentos dentro das escolas e das salas de aula, de acordo com certas normas éticas e de intercâmbio social que regulam a interação entre os sujeitos e até os movimentos físicos das pessoas. [...]

A cultura dos comportamentos escolares impostos pelo modelo de organização e disciplina vigentes se torna, simplesmente, distante dos usos, expressões e vestimentas de determinados grupos juvenis. (SACRISTÁN, 1995, p. 102-103).

Portanto, o CEDMP produzia e reproduzia em sua cultura, padrões de comportamentos que, se não devidamente justificados aos/as estudantes, constituir-se-iam em meros limites impostos, para os quais as respostas dos/as estudantes poderiam ser de aceitação, mas também de repulsa. É possível que nas abordagens do tipo que presenciei tivéssemos como resposta ao funcionário um questionamento sobre o sentido dessa regra, o cumprimento pelo estudante, o descaso ou, finalmente, a geração de uma atitude de revolta do estudante. Ao sentir-se limitado no seu direito a circular pelo colégio, o estudante poderia reagir de forma agressiva, causando um problema maior de disciplina. Eis aí, mais um traço da cultura do CEDMP que suscita uma reflexão.

Alguns agentes que coordenavam essas regras faziam parte da gestão escolar que era composta por uma diretora, com formação em Letras; três vice-diretoras, duas com formação em Biologia e uma em História; três coordenadoras pedagógicas e demais funcionários, conforme Quadro 1:

QUADRO 1- Equipe de Funcionários do CEDMP

FUNÇÃO	QUANTITATIVO
Diretora	01
Vice-diretoras	03
Pessoal de apoio	03
Serventes	05
Administrativo	06
Professores efetivos	65
Professores (REDA)	04
Vigilantes	08
Merendeiras	06
Cozinheiras	02
Secretária	01
Bibliotecária	01

Fonte: O AUTOR, 2018.

No quantitativo de professores apresentado no quadro, estavam inclusos/as os/as professores/as de Linguagens da turma pesquisada. A professora de Redação era licenciada em Letras Vernáculas pela Universidade Católica de Salvador, pós-graduada em Metodologia do Ensino pela Universidade Estadual de Feira de Santana, professora da Rede Estadual há 23 anos; o professor de Português (Língua Portuguesa, Literatura e Gramática) era licenciado em Letras Vernáculas pela Universidade Federal da Bahia, trabalhava há dezessete anos no colégio e tinha especialização em Indisciplina Escolar; a professora de Língua Estrangeira-Inglês- era licenciada em Língua estrangeira pela UFBA, estava em fase de aposentadoria, pois já havia feito o pedido à Secretaria da Educação do Estado (SEC), por ter vinte e cinco anos de magistério; o professor de Educação Física era licenciado em Educação Física e foi estudante do CEDMP, voltando, no momento da pesquisa, como professor, pelo sistema REDA(Regime de Direito Administrativo).

É importante observar que este quadro de funcionários atendia a uma unidade escolar de porte especial<sup>10</sup>, classificação dada pela Secretaria da Educação do Estado para as escolas que possuem mais de 2.500 alunos matriculados. Assim, penso sobre o esforço da equipe gestora para atender devidamente aos/às estudantes, considerando, também, os problemas enfrentados na administração de funcionários terceirizados. Recentemente, o colégio havia passado por um período bastante tumultuado. As empresas prestadoras de serviço ao Estado, às quais muitos funcionários do colégio eram vinculados, enfrentaram um período de problemas de pagamento

<sup>10</sup> O Decreto nº 8.450 de 12 de fevereiro de 2003 define critérios para a organização administrativa das Unidades Escolares da Rede Pública do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia, classificando-as em portes Pequeno, Médio, Grande e Especial.

de salários, que afetou o trabalho desses profissionais, o funcionamento do colégio e, conseqüentemente, o atendimento aos/às estudantes.

A ausência da “tia” da cantina e do “tio” nos corredores gerava comportamentos de insatisfação por parte de estudantes: faltava-lhes o fornecimento do lanche, a orientação nos corredores e o cuidado que os/as estudantes disseram receber desses profissionais. Os/As estudantes afirmaram que se sentiam acolhidos pelos/as funcionários /as, que se preocupavam com eles/elas quando os/as viam no corredor em horário de aula, tristes ou sentindo algum mal-estar. Uma estudante afirmou que “As tias fazem chá, procuram acalmar a gente, quando a gente está com problema”.

Nessas falas, notei o quanto o cuidado que funcionários tinham com os/as estudantes constituía um elemento relevante no cotidiano escolar. Apesar de haver uma ideia de que os/as funcionários atuavam de forma fiscalizadora e orientadora, o sentido de proteção e cuidado com os/as estudantes não se perdia nas ações diárias. As relações que se estabeleciam entre o corpo discente e funcionários ia além do cumprimento de normas. Ao se sentirem acolhidos e cuidados, os/as estudantes desenvolviam respeito e afeto por esses/as homens e mulheres que se dedicavam a olhá-los como se fossem seus próprios filhos.

Outro aspecto que se fazia importante nesse contexto era a concepção do papel desses agentes para a sociedade, para as instâncias empregadoras, as empresas terceirizadas, e o Governo. No período de paralisação dos funcionários, sempre se ouvia nos noticiários o apelo para que se regularizasse a situação desses trabalhadores porque as escolas estavam sem aulas, seguranças e vigilantes, havendo, também, a preocupação com o cumprimento do ano letivo. Não se percebeu a menor referência à falta que os/as agentes poderiam fazer no cotidiano formativo dos/as estudantes. No meu contato com estes/as agentes, percebi o quanto eles/as sentiam a ausência daquelas pessoas. Havia estudantes que talvez não recebessem fora do ambiente escolar a atenção e o cuidado que lhes era dispensado por esses/as “tios” e “tias”.

Quanto aos aspectos pedagógicos, o CEDMP seguia as orientações da Secretaria da Educação do Estado, em conformidade com as orientações do Ministério da Educação. Os princípios norteadores do funcionamento do CEDMP constam das orientações da Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 02/2012, que Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, e definem como dimensões estruturantes do currículo o Trabalho, a Ciência, a Tecnologia e a Cultura; do Parecer CNE/CEB nº 5/2011, aprovado em 5

de maio de 2011, que traça Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que define a organização curricular para o Ensino Médio estruturada por áreas do conhecimento, integradas por disciplinas afins; entre outras. Além dessa legislação, o colégio tinha o Regimento Interno; o Projeto Político e Pedagógico, em elaboração; a Instrução Normativa <sup>11</sup>01/2017-SEC-BA e a Lei Federal 7.398<sup>12</sup> que regulamentam a atuação dos/as líderes de turma e o grêmio estudantil.

O ano letivo no CEDMP, assim como nas outras unidades estaduais de ensino, organizava-se em três unidades letivas, dentro das quais eram feitas avaliações como testes, provas, trabalhos e projetos. Os estudantes precisavam, ao final de cada unidade, ter efetivamente, pelo menos três avaliações. A aprovação ocorria quando o/a estudante obtinha média igual ou superior a cinco (5,0). Existia, ainda, a recuperação paralela, instituída para rede Estadual na Portaria 6.562/2016<sup>13</sup>-SEC- Bahia.

---

<sup>11</sup> Instrução Normativa nº01/2017/SEC-BA: Regulamenta a Eleição de Líder de Classe nas unidades escolares da Rede Estadual da Bahia, estabelecendo normas e procedimentos para o desenvolvimento do processo eleitoral e atuação do representante de classe.

<sup>12</sup> Lei Nº 7.398, de novembro de 1985: Dispõe sobre a organização de entidades estudantis do Ensino Fundamental e Médio e assegura aos estudantes o direito de se organizar em Grêmios.

<sup>13</sup> PORTARIA Nº 6.562/2016 Dispõe sobre a sistemática de Avaliação do Ensino e da Aprendizagem nas Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino, em todas as etapas da Educação Básica e suas modalidades.

### **3 - DIÁLOGOS E REFLEXÕES COM OS/AS ESTUDANTES E PROFESSORES SOBRE ATIVIDADES PEDAGÓGICAS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA**

No primeiro contato presencial para a pesquisa no colégio, em 2016, conversei com a secretária e duas funcionárias da secretaria, que se dispuseram a me ajudar no processo de pesquisa, no que lhes fosse possível. O meu reencontro com antigos funcionários causou-lhes surpresa, pois interpretaram a minha presença como um retorno ao colégio, como professor. Expliquei-lhes que ele era motivado pela pesquisa sobre o cotidiano escolar. Uma das pessoas me disse que seria bom eu observar o colégio e que ele estava mudado, diferente. Fez elogio à organização proposta pela nova gestão.

No encontro seguinte, externei à gestora a necessidade de definir um grupo de terceiro ano para a pesquisa e ela me sugeriu a turma A do turno matutino, por considerá-la uma “boa turma”, afirmando que eu teria jovens dispostos a participar. Segundo ela, os/as estudantes eram estudiosos, dinâmicos, participativos, entre outras características “adequadas” ao trabalho. Essa afirmação pode nos remeter a conceitos cristalizados na educação, reproduzidos sistematicamente, sem a reflexão sobre dos estereótipos criados. Pareceu-nos, então, que a pesquisa deveria ser feita em uma turma que apresentasse as condições favoráveis a um bom desenvolvimento do trabalho. O pesquisador precisaria, então, para obter êxito, ouvir aqueles/as estudantes que demonstrassem, na realidade do colégio, as características consideradas essenciais para o que se pudesse classificar como boa turma.

Subjacente a essa ideia de boa turma, percebi, também, um outro ponto de reflexão: as características que levavam os professores a identificar e classificar os/as estudantes para considerá-los/as ideais para a pesquisa. Ser estudioso, dinâmico e participativo seriam as características do/a estudante preparado para responder a perguntas sobre o cotidiano escolar, as práticas educativas e as possíveis relações entre as aulas e a sua vida? Surgiu, então, a necessidade de atenção para essa concepção de “estudante ideal”:

A dialética escolar do irreconhecimento e do reconhecimento assume a forma mais acabada quando a estrutura do sistema de categorias de percepção e pensamento que organizam os considerandos de julgamento escolar e esse próprio julgamento está em perfeito acordo com a estrutura dos conteúdos que o sistema escolar é encarregado de transmitir, como é o caso da cultura literária ou filosófica em sua forma escolar. (BOURDIEU, 2015, p.222)

A reflexão de Bourdieu possibilita considerar que o conceito de turma ideal ou não ideal para que a pesquisa fosse feita traduzia um pensamento fundamentado nos julgamentos que a

escola costuma fazer dos/as estudantes cotidianamente. A valorização ou desvalorização de determinados comportamentos estudantis segue um raciocínio de um senso comum nas escolas: o de que determinados conteúdos, ações, comportamentos e falas pressupõem uma classificação para esses conteúdos e para as pessoas, por meio de valores pré-determinados.

Também foi relevante nesses primeiros contatos saber que ainda não existia uma pesquisa, do tipo que eu propunha, sobre o CEDMP. Devido a isso, precisei ter cuidado para que o olhar da comunidade escolar sobre o meu trabalho de pesquisa, não influenciasse negativamente no caminho a ser trilhado nos próximos contatos. A partir desse elemento, passei a ter mais um cuidado, atentando para não criar expectativas que poderiam ser frustradas ao término do meu trabalho. Sempre que eu tinha oportunidade, procurava deixar claro que a minha proposta era ouvir os/as estudantes e trazer para meu texto as suas opiniões e posicionamentos. Deixei claro que não pretendia ser um avaliador ou observador dos trabalhos desempenhados pelos agentes educacionais e nem tinha a pretensão de fazer qualquer juízo de valor que fosse expor o colégio ou quaisquer pessoas, de maneira comprometedora.

Outro elemento que considerei importante foi eu ter sido colega de trabalho da gestora e termos uma aproximação, já nos conhecermos há quinze anos. Isso permitiu associar a sugestão que ela me fez para que eu escolhesse uma turma específica ao seu interesse em contribuir para o sucesso do meu trabalho. Entretanto, nesse momento, pensei nos relatos de Zaluar<sup>14</sup> (1994) ao abordar os primeiros momentos de sua pesquisa, quando a sua chegada ao campo exigiu cuidados essenciais para uma pesquisadora. Para mim as dificuldades não foram muitas, devido ao acolhimento por parte da gestão do colégio e à recepção dos/as professores. Entretanto, esse aspecto da facilidade de acesso foi algo sobre o qual precisei ter cuidado, a fim de não me deixar seduzir por cuidados como esse da gestora, na tentativa de me ajudar na escolha da turma.

Inicialmente, acatei a sugestão e cheguei a conversar com os/as estudantes. Entretanto, além de atentar para o cuidado em aceitar ou não a indicação, já se aproximava o final do ano letivo e o período não era propício ao início da pesquisa, já que estes/as estudantes estavam saindo da escola e os próximos contatos não seriam possíveis, pois, normalmente, os/as estudantes se distanciam do colégio quando concluem a terceira série do ensino Médio. Poucos deles ainda continuam o vínculo com a instituição. Isso é fato comum, pois as suas vidas seguem

---

<sup>14</sup> ZALUAR, Alba. *A Máquina e a Revolta: as organizações populares e o significado da pobreza*, 2a. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. A autora expõe sua pesquisa sobre as condições de vida no conjunto habitacional Cidade de Deus no início na década de 1980.

novos rumos: trabalho, família e faculdade. Acrescento a isso a dificuldade que teria em observar mais intensamente o cotidiano da turma. Certamente, as observações de aulas e corredores seriam prejudicadas com uma rotina diferente da que eu pretendia observar, pois o final de ano se caracteriza pela dispersão de estudantes que já obtiveram as médias necessárias para a aprovação e deixam de frequentar regularmente as últimas aulas do ano.

No início do ano letivo de 2017, voltei ao colégio e sugeri à direção fazer a pesquisa na nova turma A do turno matutino, mesmo sem saber as características que me seriam apresentadas pelos/as professores/as futuramente. Segundo os professores, eu deveria escolher outra turma, já que essa não “seria uma boa turma para a pesquisa”. Para mim, a escolha deveria ser sem nenhum critério considerado favorável ou desfavorável ao trabalho, bastando-me que fosse uma turma de terceira série do Ensino Médio Regular. Assim, com a autorização da gestão do colégio, tive os primeiros contatos com a turma, para expor as minhas intenções de trabalhar com os/as estudantes.

O meu primeiro momento para apresentação da proposta da pesquisa foi feito na aula de Português, com a aquiescência do professor. Havia poucos estudantes nesse dia, pois a ausência de grande contingente de alunos nos primeiros dias do ano letivo em Salvador tornou-se um aspecto comum na cultura das escolas da rede pública. Com isso, os primeiros momentos do ano letivo, antes do carnaval, foram de apresentação de conteúdos e dos/as estudantes, de estudos diagnósticos, conversas entre professor e estudantes sobre expectativas e planos de futuro pessoal. Dessa forma, houve estudantes que não frequentaram as primeiras aulas, e isso foi uma variável no processo de pesquisa. Devido a essa oscilação na frequência dos estudantes, os dois primeiros contatos não ocorreram de acordo com o meu planejamento de apresentar a pesquisa de forma sistemática no período inicial das aulas. Ainda assim, pude conversar com aqueles/as que estavam presentes e fui bem acolhido.

Inicialmente, houve estudantes que demonstraram certo receio, porque não tinham ainda a clareza de como seria a pesquisa e ficaram preocupados com a divulgação de informações pessoais. Houve uma estudante que fez a seguinte declaração: “Se me der dinheiro, eu participo”. Considerei a frase como uma brincadeira, mas confesso que isso me deixou em uma situação incômoda, pensando na minha condição de pesquisador naquele momento. Sobre esse tipo de questão, Zaluar (1994), referindo-se aos seus primeiros contatos com alguns dos sujeitos de sua pesquisa no Conjunto Cidade de Deus na década de 1980 e a impressão que eles tiveram sobre ela, cobrando-lhe uma recompensa pela participação na pesquisa, afirma que

Para qualquer pesquisador, esta é uma experiência desagradável, às vezes desanimadora, pois que nos leva a refletir sobre os efeitos da pesquisa na população. Mas não apenas nós, pesquisadores, pensamos sobre isso. Comentários esparsos dos que colaboram com a pesquisa, a recusa de um homem em prestar informações como argumento de que isso não lhe serviria para nada e de uma mulher que me perguntou despachada quantos sacos de feijão ganharia com isso, revelaram que também os pesquisadores se perguntam sobre o sentido desta troca que é a pesquisa. Se nada nos garante o direito de perturbar-lhes a vida no espaço que eles concebem como o de sua (a casa, o bairro), só nos resta concluir que contamos também com a paciência e a generosidade do nosso “objeto”. (ZALUAR, 1994, pp 14- 15).

No momento do comentário da estudante, imaginei que teria dificuldades no contato com a turma. Uma das estratégias que utilizei para conquistar os/a estudantes depois dessa situação foi dizer-lhes o quanto a pesquisa poderia ser útil para o colégio, após as reflexões que eles/as apresentariam nas entrevistas. Afirmei que a avaliação de estudantes concluintes do Ensino Médio poderia ajudar na melhoria do processo de ensino e de aprendizagem de novos/as estudantes, mesmo com as possíveis. Utilizei também o argumento de que um dos meus objetivos com a pesquisa era, também, tornar-me um melhor profissional, e que esperava contar com a participação de todos, e como disse a autora, esperava que eles fossem pacientes, generosos e contribuíssem para que eu fizesse um bom trabalho.

O choque inicial, quando ouvi a declaração da estudante, foi reforçado por comentários de outros estudantes, que se mostraram indispostos a participar da pesquisa. Ao me aproximar da turma, de certa forma perturbando o espaço de convívio, a minha opção, após esse fato, foi esclarecer mais detalhadamente para eles/as sobre o sigilo e o valor da pesquisa. O professor de Português falou sobre a importância de os jovens participarem da pesquisa e o valor da experiência para as suas vidas. Entretanto, quando conversamos sobre a entrevista a ser feita, esses/as mesmos/as estudantes se mostraram indispostos, e eu respeitei a decisão, mesmo com a disponibilidade do professor de conversar novamente, para convencê-los.

Apresento, no Quadro 2, a distribuição sexo/idade da turma:

QUADRO 2- Faixa etária dos/as estudantes

MASCULINO	IDADE	16	17	18	19	20	21	22	23
	QUANT.	01	01	02	04	09	01	01	01
FEMININO	IDADE	16	17	18	19	20	21	22	23
	QUANT.	0	01	01	09	06	04	02	0

Fonte: O AUTOR, 2018.

Nos contatos seguintes, tive acesso aos documentos da escola e fui conhecendo algumas características da turma. A síntese acima foi elaborada a partir do acesso à documentação de matrícula do colégio, que me foi disponibilizada pela secretária do colégio. Há um documento onde constam nome, data de nascimento, número de matrícula, número do registro geral (RG) e situação (desistência, transferência e, caso haja, pendência de documento que deve ser apresentado ao colégio). Nesta síntese, percebemos a variação etária de dezesseis (um estudante) a vinte e três anos (também apenas um estudante). No momento desse levantamento de informações, cinco estudantes haviam desistido de frequentar o colégio, sendo quatro rapazes (o de vinte e três anos e três de vinte anos) e uma jovem também de vinte. Chamou-me a atenção esse fato, pois, segundo a afirmação de alguns estudantes, isso ocorreu devido à necessidade dos/as jovens de trabalhar. Além disso, cerca de cinco deles trabalhavam no turno vespertino.

O tema trabalho voltou à pauta no momento das entrevistas. Ao falarmos sobre suas experiências fora do colégio, os/as estudantes o trouxeram em suas falas. Sem que eu tocasse no assunto, quatro deles fizeram essa referência e foram incisivos. O estudante Valdir, relatou que já trabalhava ajudando a mãe na venda de lanche, e três deles encerraram a fala na primeira questão da entrevista declarando: “Por enquanto ainda não trabalho” (DIANA, 2017); “Não trabalho ainda” (ÍCARO, 2017)) e “Não trabalho ainda; só estudo” (DAVID, 2017). Pareceu-me haver uma preocupação em se referir ao trabalho, pois este se lhes apresentava como algo necessário nessa fase da vida.

Os/As estudantes do Ensino Médio Regular diurno tradicionalmente não são vistos pela sociedade como trabalhadores, jovens com responsabilidades externas à escola, compromissos diários, como é visto/a o/a estudante do turno noturno. Essas responsabilidades e tarefas têm implicações no desempenho dos/as estudantes dentro e fora do colégio. É importante pensar sobre estudantes como Andrea, que conciliam ser estudante com o cuidar das irmãs, da casa, de pai ou mãe que possam estar enfermos. Se conciliam, como são vistos pelos/as professores que, possivelmente, desconhecem suas experiências e atribuições nas famílias?

O atual contexto social, quando o desemprego é grande, e a crise econômica se estabeleceu no país, as falas me levaram a crer que reconheciam e sentiam a necessidade de trabalhar. Dessa forma:

O mundo do trabalho, seja como uma realidade no tempo presente, seja como um projeto de futuro, tem intensa presença na vida dos jovens. Desde muito cedo, eles se deparam com perguntas sobre suas escolhas profissionais ou com a necessidade

trabalhar, antes mesmo da idade legal, ainda na adolescência (CORROCHANO, 2014, p. 206).

A fala da autora corrobora o que disseram os/as estudantes, quando expressaram a atenção para a atuação no mundo do trabalho. Além disso, demonstraram a preocupação em justificar-se quando afirmaram que não trabalhavam ainda. Percebia-se a perspectiva de um futuro no qual se viam atuando profissionalmente, ainda que sob a incógnita da escolha de uma profissão ou mesmo da incerteza de conseguirem emprego.

Ao tratar do trabalho na vida do/a estudante do Ensino Médio, destaco a necessidade de o colégio dar mais atenção à questão. A preparação para a vida fora do colégio e para momentos posteriores ao Ensino Médio não deve ficar restrita às teorias, regras, fórmulas e cálculos que estão no repertório de conhecimentos dos/as professores/as e dos livros didáticos. A escola tem um papel imprescindível nas escolhas futuras na vida de cada estudante. Isso se confirmou quando, ao final da terceira série do Ensino Médio, houve jovens que estavam indecisos quanto à sua escolha profissional. Apesar de fatores familiares, emocionais, econômicos na vida dos/as jovens e externos à escola, ela se constitui como um local de debates e discussões sobre situações de vida concretas. Portanto,

O trabalho com estudantes do Ensino Médio deve, portanto, abranger não somente aspectos relativos aos conteúdos considerados necessários para a formação geral ou para a preparação de suas futuras escolhas profissionais. Profissionais da educação, pais e outros agentes precisam desenvolver um olhar atento aos aspectos e situações que refletem sobre a vida dos estudantes, pois estes certamente terão impacto tanto na elaboração de projetos de vida de curto ou longo prazo como na elaboração de projetos profissionais. (WELLER, 2014, p. 149).

Assim, as políticas e o currículo para o Ensino Médio, em todo o seu período, mais especificamente na terceira série, devem estar atentos à diversidade de jovens que chegam à escola: há aqueles com projetos de vida predefinidos pela família; os que não têm projetos definidos; os que sequer pensam em um projeto, pelo menos na forma como, muitas vezes, a escola pensa: um futuro abstrato e distante; e há aqueles/as que já estão concretizando seus projetos, exercendo, mesmo de forma precária ou irregular, alguma profissão.

Outras informações foram surgindo em nossos contatos futuros. Interessante ter sabido que um estudante escrevia poemas desde os 13 anos, e era bastante calado nas aulas. Pensei em entrevistá-lo, por achar esse um fato interessante para um estudo sobre a área de Linguagens, mas perdi o contato com ele, antes do momento das entrevistas, devido a sua aprovação em alguns componentes curriculares e a sua consequente ausência no colégio, em alguns dias da semana.

Durante as aulas, havia estudantes que não conseguiam ficar poucos minutos sem utilizar o celular para ver mensagens, demonstrando o que se costuma chamar de concorrência entre a tecnologia e as aulas; outros eram muito brincalhões durante as aulas, ficando dispersos; havia três ou quatro que, sempre que podiam, ausentavam-se da aula, para ficar nos corredores, e havia os/as que, em número pequeno, estavam muito atentos/as às aulas. Essas constatações contribuíram o significativamente para as minhas reflexões sobre o efetivo interesse dos/as estudantes nas aulas a que assisti e as respostas dadas nas entrevistas.

### **3.1 Relato de uma atividade didática: reflexões e escolhas de estudantes**

Em um dos contatos com a professora de Redação, solicitei que me permitisse realizar uma atividade didática, como estratégia para conhecer melhor a turma. A atividade foi organizada por mim, quando ministrava aulas na rede particular de ensino em Salvador. No trabalho, propus exercitar o senso crítico dos/as estudantes, em reflexões sobre os itens que são mais valorizados por eles/as nessa etapa de suas vidas. A sua elaboração se deu a partir da minha experiência profissional e das conversas com os/as estudantes da terceira série do Ensino Médio na rede particular de ensino. Após conhecer a proposta, a professora concordou com a aplicação do exercício.

Na elaboração da atividade, propus como itens a serem escolhidos pelos/as estudantes o que chamei de “valores”. Efetivamente, não cheguei a fazer uma discussão sobre o conceito do termo, já que o tempo não me permitiu um debate mais consistente. Entretanto, é importante salientar que foi feita uma explanação sobre a sua utilização, esclarecendo que os/as estudantes deveriam fazer as escolhas a partir da importância que atribuíam a esses itens em suas vidas diárias, da relevância dada a cada um. Seria muito interessante que a seleção dos itens constantes do quadro fosse feita pela turma, entretanto, devido ao curto tempo disponível, a escolha dos itens: trabalho, dinheiro, estudo, namorar/“ficar”, família, lazer, saúde, amizade, aparência e solidariedade foi feita por outros jovens estudantes de uma turma de terceira série do ensino médio, quando propus a atividade pela primeira vez, há alguns anos. Sobre o termo “ficar”, a inclusão foi feita porque os/as estudantes questionaram a diferença entre namorar (relacionamento mais longo) e ficar (um relacionamento mais efêmero).

Após o preenchimento de um quadro<sup>15</sup> em que estão as palavras que devem ser votadas de um (1), mais importante, a dez (10), menos importante, abre-se a discussão para a exposição dos pontos de vista, que devem ser defendidos, posteriormente, em um texto dissertativo. As etapas da atividade são: a) cada estudante numera os itens, segundo seu ponto de vista; b) escrita dos argumentos que justificam a escolha dos três primeiros; c) formação de grupos de três estudantes, para a discussão desses argumentos; d) eleição dos três itens mais importantes para o trio, após as discussões e o consenso; e) apresentação dos três itens eleitos pelo grupo, com a defesa do ponto de vista; e f) elaboração de texto, segundo as técnicas de elaboração de textos dissertativos, que foram estudadas anteriormente nas aulas. A aplicação dessa atividade permitiu-me construir o Quadro 3, a partir das respostas dos/as vinte e três estudantes:

QUADRO 3- Respostas à atividade de Redação

Item	1º lugar	2º lugar	3º lugar	4º lugar	5º lugar	6º lugar	7º lugar	8º lugar	9º lugar	10º lugar
Trabalho	3	3	4	4	5	1	2	1	1	0
Dinheiro	2	1	1	4	4	5	1	2	2	1
Estudo	1	0	8	6	5	1	0	1	0	1
Namorar/ficar	0	1	0	1	2	3	0	2	6	8
Família	12	5	4	1	0	0	0	0	0	1
Lazer	0	0	1	1	0	5	2	4	7	3
Saúde	5	12	1	1	1	0	3	0	0	0
Amizade	0	1	2	3	2	4	4	5	1	1
Aparência	0	0	1	0	2	1	6	7	3	3
Solidariedade	0	0	0	1	2	3	6	2	3	6

Fonte: O AUTOR, 2018.

Para uma análise mais detalhada, tratei das informações constantes, trazendo para a discussão os itens mais e menos votados. Nos primeiros lugares ficaram: família, doze vezes em primeiro lugar, e saúde, doze vezes em segundo; e estudo, oito vezes em segundo lugar. Os votados nos últimos lugares foram namorar/ficar, oito vezes em décimo lugar; lazer, sete vezes em nono lugar; e aparência, sete vezes em oitavo lugar.

<sup>15</sup> O quadro trabalhado (APÊNDICE A) foi organizado por mim e aplicado em turmas de 3ª série do Ensino Médio, em minha atuação como professor de Redação na rede particular de ensino. Como a professora de Redação da turma pesquisada o considerou interessante, pediu que desenvolvêssemos a atividade em sala.

A realização dessa atividade me permitiu fazer algumas considerações. A primeira diz respeito ao preconceito existente no ambiente escolar, e a segunda se refere ao resultado apresentado nas respostas. Quando falei sobre a proposta, ouvi de um professor a seguinte frase: “Eles (os estudantes) vão escolher namorar e aparência como os principais itens”, o que não aconteceu. Essa opinião, presente no senso comum, que se fundamenta em uma construção histórica, em elementos conceituais pré-estabelecidos e sem a devida reflexão e análise, foi contrariada no resultado da atividade. Portanto, ao fazer tal comentário, o professor não percebeu o quanto de si mesmo estava nesta declaração. Acreditar que os/as estudantes só seriam capazes de responder aquilo que a sociedade determina como sendo a resposta desse/as jovens traz, também, o que se diz ou se pensa sobre a atuação do colégio e, particularmente, sobre ele mesmo. Qual teria sido o papel do colégio em discussões como essa, estimulando os/as estudantes a terem outros posicionamentos acerca desses itens em suas vidas? É importante pensar que:

O indivíduo fica soterrado sob tantos escombros de preconceitos históricos que pesam sobre seu coletivo. Se reconhece a autoria, porém não própria, mas como membro desse coletivo inferiorizado seja capaz de pensar, raciocinar cientificamente, aprender a construir um texto, ter êxito em uma prova, ser disciplinado, esforçado, exitoso. Ainda dependendo da origem ou do fato de trabalhar ou estar estudando em escola pública tanto mestres como alunos serão prejudgados com problemas de aprendizagem, desqualificados fingindo ensinar e aprender. (ARROYO, 2013, pp.56-57)

A reprodução de um raciocínio equivocado acerca do perfil dos/as jovens se concretizou na fala do professor. Mais que isso, notei a descrença na capacidade crítica dos/as estudantes da escola pública. Estudantes, às vezes, são vistos como meros sujeitos de um grupo inferior na educação formal. As falas sobre a suposta incapacidade, muitas vezes escondidas por trás de desculpas que atribuem a culpa à estrutura do sistema escolar, são comuns. Por muitas vezes, como relatei na introdução desse trabalho, ouvi, e continuo ouvindo colegas com discursos dessa natureza.

Considerando os itens mais votados, percebi a importância atribuída à família por esses/as jovens, que justificaram sua opção com argumentos como; “Família em primeiro lugar porque sem ela não teremos ‘insentivo’ (sic) para nossos sonhos”; “...porque sem família a gente não é nada...a gente precisa do apoio da família em certas coisas”; “...porque para mim não existe amor mais sincero...minha família é minha base”; e a expressão mais encontrada: “...porque a família é a base de tudo” Uma reflexão surgiu a partir disso: quando o senso comum e a mídia costumam afirmar que a família é um dos grupos sociais que passam por desvalorização na atualidade, em uma turma de vinte e três estudantes, doze deles colocaram-na como elemento mais importante em suas vidas, demonstrando a relevância da união e do apoio recebido por eles/as nesse grupo

social. Também importante foi a valorização da saúde. Doze vezes eleita como o segundo item mais importante nessa fase de suas vidas, ela apareceu com justificativas como: “...porque sem saúde eu não tenho forças para conseguir os meus outros objetivos...que é estudar...trabalhar...ser bem-sucedida financeiramente e poder viver bem”; “sem a saúde não temos forças para conseguir os outros objetivos”; e “sem a saúde não somos nada”.

No que se refere aos itens com votos para os últimos lugares no quadro, faço destaque para “namorar/ficar”, lazer e aparência. Esta colocação foi interessante, pois o senso comum diz que a juventude apresenta uma preocupação, às vezes exagerada, com a imagem, e que os relacionamentos amorosos caracterizam essa faixa etária. Certamente não tenho a pretensão de criar uma teoria acerca disso, mas essas respostas me surpreenderam, comprovando que, às vezes, o pesquisador pode estar influenciado por crenças e pensamentos, ou mesmo preconceitos, capazes de interferir na sua análise ou avaliação dos sujeitos de sua pesquisa.

#### **4 – CULTURA ESCOLAR: INTER-RELAÇÕES, DIVERSIDADE DE EXPERIÊNCIAS E SUBJETIVIDADES NO COTIDIANO**

Qualquer pesquisa que vise analisar e compreender experiências individuais e coletivas, identidades, juízos de valor, entre outros aspectos característicos do ser humano suscita questionamentos sobre os critérios, métodos, técnicas e conclusões que, de alguma forma, podem afetar um trabalho que pretenda ser objetivo e claro. A subjetividade, como característica humana, é fator determinante nas relações que se estabelecem entre os indivíduos e sua interferência pode nos levar à parcialidade ou a conclusões equivocadas no olhar como pesquisador, uma vez que o que observamos nos sujeitos possibilita compreender um pouco sobre eles, mas não nos permite enxergar, em uma pesquisa qualitativa, todos os elementos subjacentes nas suas atitudes e nos seus posicionamentos.

Nos contatos com os/as estudantes do CEDMP, vi a manifestação de elementos de suas experiências, como gostos musicais, tipo de convívio familiares, comportamento em sala de aula etc., mas o que eles/as disseram ou manifestaram pode ter sido o que, talvez sob os seus olhares, precisava agradar ou satisfazer ao pesquisador. As respostas, atitudes, narrativas, atos e comportamentos que trouxeram para mim um pouco da vida de cada estudante, de seus pontos de vista e da cultura do CEDMP precisaram ser olhados criteriosamente, a fim de serem interpretados com os cuidados necessários à elaboração das conclusões desta pesquisa.

A minha busca por respostas às indagações que fiz sobre o cotidiano dos/as jovens encontrou respostas nas suas falas, nas suas narrativas. Portanto, de acordo com Maffesoli (2008, p. 5), “Cada um de nós é o que é porque conta uma história, verdadeira ou falsa. Qualquer relação, seja de amizade, seja amorosa, só terá sentido quando qualquer um dos protagonistas contar tal história”. Aí está um dos motivos para a minha escuta a esses/as estudantes. As minhas primeiras observações no interior do colégio e as possíveis interpretações das experiências dos/as estudantes sob o meu ponto de vista encontraram sentido quando cada estudante compôs suas próprias narrativas. Entretanto, o processo de busca para encontrar sentido em suas experiências também se apoia no fato de que:

A palavra sentido significa direção, finalidade. Quando não percebemos a finalidade de algo, ela é considerada insensata. Portanto, tento mostrar sentido sem que haja um sentido. Talvez seja essa a marca da pós-modernidade: um sentido sem sentido. As práticas juvenis representam essas mudanças. Mesmo sem finalidade, elas têm uma significação. (MAFFESOLI, 2008, p. 6).

Adentrar pelos caminhos da pesquisa social exigiu que eu fosse além das primeiras impressões, olhar mais para o que fazia ou não sentido inicialmente. Observar seres humanos no seu cotidiano é olhar para eles e entender a complexidade humana que pode estar por trás de uma forma de vestir-se, de gesticular ou de falar. As experiências dos/as estudantes, como quaisquer outras experiências humanas, são marcadas pela subjetividade, e esta não pode, dentro dos limites possíveis, ser mensurada por métodos e técnicas pré-definidos, escolhidos, sem o contato efetivo do pesquisador com os sujeitos da pesquisa.

Assim, o caminho percorrido por esta pesquisa, analisando pontos de vistas, opiniões e comportamentos de estudantes na cultura escolar, não se pautou apenas em procedimentos pré-determinados por uma possível rigidez, característica das ciências ditas exatas, pois

Desse modo, a pesquisa qualitativa pode superar a dicotomia clássica entre sujeito e objeto, ciências da natureza e ciências do espírito, porque o que está em jogo são os conhecimentos que se podem alcançar e construir para o benefício e realização dos indivíduos, das sociedades e da espécie em sua unidade diversa. Ela deve compreender em uma unidade nova o passado, o presente e o futuro dos indivíduos, das sociedades e das espécies (incluindo-se a humana), como campo de cultivo do presente vivo e ofertado ao tempo futuro em sua salutar destinação. (GALEFFI, 2009, p. 27)

As palavras de Galeffi nos remetem a dois aspectos importantes da pesquisa. O primeiro diz respeito ao tratamento dado aos/às entrevistados/as, com os/as quais produzi uma das fontes desta pesquisa. Eles/as eram sujeitos interlocutores, com sentimentos e emoções, e não apenas pessoas que me forneceram informações. O olhar do pesquisador em relação ao/à entrevistado/a deve ser para e não sobre ele/ela. É necessário compreender o/a entrevistado/a como um indivíduo que, assim como o entrevistador, traz experiências, certezas e incertezas, conflitos e alegrias que estão presentes em cada resposta dada à pergunta feita. Nas respostas dos/as estudantes do CEDMP, havia conhecimentos construídos, acumulados e refeitos a partir de uma história de vida e de convivência com outras pessoas, seres com corpo, sentimentos, emoções, espiritualidade e crenças.

O segundo aspecto se refere ao tipo de pesquisa. Se há limites e critérios de tratamento das informações utilizados em uma pesquisa, meu foco estava em analisar informações de forma qualitativa e não quantitativa. Neste trabalho, busquei considerações sobre a temática do cotidiano escolar, das experiências dos/as estudantes e do currículo, trazendo para o estudo apenas uma turma de estudantes e entrevistando cinco deles/as. Portanto, torna-se necessário deixar claro que a minha pretensão foi levantar elementos que possam servir para a ampliação do debate sobre a temática. Nosso foco estava na análise de um caso específico de relações

interpessoais, de práticas educativas e de opiniões de estudantes, para compreender qualitativamente o cotidiano de uma turma do CEDMP.

Sob esse olhar, no contato com os/as estudantes e professores não perdi de vista que eles/elas se constituíam como sujeitos sociais, agentes e submetidos às mais diversas formas de poder. As características que externaram quando responderam aos meus questionamentos refletiam suas experiências anteriores, e, ao mesmo tempo, aquele momento, instante em que estavam diante de um professor, de um pesquisador que haviam conhecido há pouco tempo, e no qual poderiam não estar confiando efetivamente. Sabiam que eu mantinha contato com a gestão e com os/as professores/as e isso certamente interferiu no teor das respostas.

Inspirando-me em uma forma de abordagem etnográfica realizei anotações no trabalho de observação de campo. As reflexões sobre a temática trouxeram a necessidade de optar por caminhos que vêm acompanhados de surpresas, como em qualquer pesquisa, e exigem uma preocupação específica quanto à relação entre o rigor científico e a subjetividade tanto do pesquisador quanto dos sujeitos da pesquisa. É necessário ao pesquisador ter autocontrole emocional, para que não se sinta desconfortável com um simples olhar ou uma simples postura de um/uma estudante em relação a ele.

Qualquer comentário feito sobre a postura, os gestos, a forma de vestir-se do pesquisador deve ser um recurso para conhecer melhor os sujeitos, não para interferir de forma negativa na conduta ou postura de quem pesquisa. Essa interferência deve ser utilizada para o aperfeiçoamento do trabalho, como auxílio para extrair das falas e gestos algo que contribua para as suas reflexões sobre a temática da pesquisa. No contato com jovens no cotidiano, o pesquisador precisa buscar o máximo de isenção de preconceitos e preocupações com críticas que lhe podem ser feitas. Assim,

O desafio de trabalhar com a juventude na escola é o desafio de compreender e entender essa juventude, que muitas vezes é mal compreendida, porque não significa concordar com tudo que a juventude faz, com tudo o que a juventude é, representa, sente e pensa. É penetrar no seu universo simbólico. Não há diálogo sem essa penetração no outro, no universo simbólico do outro, para que ele venha para essa escuta, para essa relação. (CARRANO, 2013)

O universo simbólico juvenil a que o autor se refere não é enigmático apenas no convívio entre professor e estudante, também o é no contato e convivência entre o pesquisador e os/as jovens pesquisados. Em uma pesquisa do tipo aqui proposto, o cuidado com possíveis discordâncias minhas sobre o ponto de vista e comportamentos dos/as estudantes deve ser

frequente. O pesquisador que estava em contato com eles/as não era, apenas, o professor que, nas aulas de Língua Portuguesa, se atribuía o direito e o dever de dar opiniões supostamente corretas na tentativa de educá-los/as.

Ao entrar em contato com uma turma de estudantes de terceira série do Ensino Médio, foi necessário, também, estar preparado para ouvir comentários e observações que poderiam ser sobre a roupa usada pelo pesquisador, sobre o meu gosto musical ou até mesmo sobre o meu posicionamento ideológico, caso este fosse percebido pelos/as jovens. Dessa maneira,

Neste movimento de novas construções na pesquisa em Educação, ainda se coloca o problema das formas e meios de levantamento de dados, dos modos de inserção do pesquisador no contexto da pesquisa e sua relação com os pesquisados e com o objeto de pesquisa. (GATTI, 2008 p. 10).

Um dos instrumentos de pesquisa utilizados neste trabalho, a observação do campo, por exemplo, exigiu um trabalho cuidadoso de chegada ao ambiente do colégio, de aproximação e entrosamento com os/as estudantes. Foi necessário compreender que a turma pesquisada se constituía como um grupo já existente, com inter-relações de amizade, conflitos, entre outras, construídas antes da minha chegada como pesquisador.

Um simples gesto ou olhar percebido precisava ser interpretado com o máximo de cuidado, para que, nos momentos de diálogo com os/as estudantes, não eu não cometesse alguma imprudência que pudesse interferir na construção de uma aproximação com esses sujeitos. Era preciso entender até mesmo a disposição das cadeiras em sala, se um/uma estudante se posicionava ao lado ou atrás de um/uma outro/a, no fundo ou à frente na sala, essa atitude poderia significar mais do que algo notado objetivamente. O tratamento dado a essa informação era algo que não poderia fugir ao meu olhar como pesquisador.

De acordo com Gatti (2008, p.9), “o olhar homogeneizante era, e é, um determinismo muito presente em pesquisas”, entretanto, foi preciso estar atento ao fato de que “a cotidianidade bem observada traz surpresas”. Pensar o cotidiano escolar sem levar em consideração sua heterogeneidade e dinâmica é ter uma compreensão errônea do ambiente escolar, pois

Cotidianamente, por uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais, ou coletivas, de transgressão e de acordos. Um processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar. Fruto da ação recíproca entre o sujeito e a instituição, esse processo, como tal, é heterogêneo. Nessa perspectiva, a realidade escolar aparece mediada, no cotidiano, pela apropriação, elaboração reelaboração ou repulsa expressas pelos sujeitos sociais (DAYRELL, 1996, p.137).

Assim, compreender as inter-relações entre as experiências de estudantes e a cultura escolar exigiu um olhar extremamente cuidadoso, atento às relações que se estabeleciam em um momento histórico-social que não era aquele de meses, dias horas ou minutos atrás. Afinal, pessoas e relações se transformam a cada instante, ainda que influenciadas por um aparente contínuo cultural. Nas observações que realizei no interior do CMDMP colégio não foi diferente, já que alianças, acordos, apropriações e conflitos diários eram o elemento de efetivação das relações entre as pessoas e os processos educativos.

Charlot (2006), quando analisa os diversos discursos<sup>16</sup> sobre a educação, diz que há um discurso espontâneo, no qual as pessoas experientes em educação acham que sabem tudo sobre a área, e afirma que há também o discurso do “prático”, que acredita saber porque tem uma prática. Na condição de professor há mais de vinte e cinco anos, precisei refletir sobre esse risco na pesquisa. Apesar de minhas experiências profissionais, entendi que paradigmas na área educacional precisam ser questionados e revistos. Os fatos ligados à educação escolar podem ter um histórico aparentemente cíclico, mas cada situação, escola, estudante, entre outros elementos do processo, permite uma nova discussão, novos pensamentos, novas teorias e, conseqüentemente, novas considerações e conclusões, mesmo para aquelas pessoas que suponham já ter respostas a seus questionamentos.

Ainda que se suponha haver certo distanciamento, pois morava em um bairro diferente, tinha, talvez, uma outra realidade financeira, era necessário atentar para o fato de que as minhas convicções e pontos de vista sobre questões relacionadas a esse público, construídos no decorrer do exercício do magistério são discutíveis e passam por revisões a todo momento. Segundo Velho (1978), a distância entre o pesquisador e o objeto pesquisado, seja ela psicológica ou social, pode determinar conclusões e posicionamentos precipitados ou errados na pesquisa, já que

O que sempre vemos e encontramos pode ser familiar, mas não é necessariamente conhecido e o que não vemos e encontramos pode ser exótico, mas, até certo ponto, conhecido. No entanto estamos sempre pressupondo familiaridades e exotismos como fontes de conhecimento ou desconhecimento, respectivamente. (VELHO, 1978 p. 196)

Sendo professor na escola pública, pressuponho ter algum conhecimento de certos aspectos da realidade cultural dos/as estudantes dessa etapa de ensino. Essa relação com o campo de pesquisa e com estudantes do Ensino Médio foi uma variável extremamente importante no

---

<sup>16</sup> Bernard Charlot trata dos discursos que negam o interesse ou a legitimidade de um discurso científico específico sobre educação (o espontâneo, o discurso do prático, o discurso dos “antipedagogos”), um discurso pedagógico, os discursos “dos outros”, e os discursos políticos sobre educação (o militante e o gerado por instituições internacionais).

trabalho aqui realizado. Ela fez com que eu estivesse atento a tudo que me parecia conhecido no contato com os sujeitos da pesquisa. Por outro lado, nem tudo me foi familiar, e este conhecimento não me possibilitaria chegar a conclusões alicerçadas nele. No momento da pesquisa, eu estava diante de outras pessoas, entrando de alguma forma, em novas realidades, e não mais as que eu vivera ou conhecera anteriormente.

Os primeiros contatos já me sinalizaram para a necessidade de ter cuidado e prestar atenção nas posturas e comentários dos/a estudantes que me surpreenderam. Houve indicação de que a minha presença não foi muito bem aceita em um primeiro momento. Senti-me rejeitado, pois um estudante disse que já viria mais trabalho para eles, logo que fui apresentado pelo professor. A turma sorriu, e houve uma estudante que se solidarizou comigo dizendo que eu não me importasse com o comentário do colega.

Atento a essas questões, as brincadeiras entre os/as estudantes, as suas posturas nas aulas, o comportamento nos corredores, a relação de autoridade entre professores/as e eles foram aspectos aos quais dei o máximo de atenção, no cuidado de não emitir juízos de valor baseados nas experiências, negativas ou positivas, que eu possa ter vivenciado na minha experiência docente.

#### **4. 1 – Cultura escolar como categoria para compreender o cotidiano do CEDMP**

A compreensão da inter-relação entre a cultura escolar e as experiências trazidas pelos (as) estudantes para o interior da escola é imprescindível quando se busca refletir sobre a educação formal. É perceptível que há situações de conflito quando essas experiências de culturas exteriores se entrelaçam em um mesmo espaço físico e quando se efetiva o currículo formal, campo de entrecruzamento de culturas, saberes e poder. Sob essa concepção, entendemos que as percepções e sentimentos relacionados às mudanças ocorridas na sociedade, resultantes de nossas ações, sejam estas individuais ou coletivas, produzem novas condições de vida e estas se constituem de forma dinâmica, como ocorre com as características e os gostos das juventudes, que se transformam rapidamente.

A escola, instituição que é regida por leis, decretos portarias, diretrizes e matrizes, segue princípios adotados pela sociedade para o processo de educação formal. Além disso, ela apresenta outros elementos que a constituem e caracterizam de maneira singular, como a organização do ambiente, (disposição das cadeiras nas salas, posição de mesas e cadeiras nas áreas de lazer e recreação e organização do espaço físico interno); relações pessoais (amizades, conflitos, formas

de resolução de problemas e cordialidade); posicionamentos de gestores, professores, funcionários e estudantes (ideologias e crenças), entre outros. Esses elementos que fazem parte do cotidiano escolar e são constituintes da cultura da escola, também são determinantes no dia a dia de cada instituição nas singularidades que compõem a sua estruturação, as normas, valores, significados, rituais, formas de pensamento.

Para Forquin (1993), cultura escolar é um conjunto de saberes organizados e didatizados sobre os quais trabalham os professores, selecionados da cultura humana. Nesse sentido, trata-se de uma cultura selecionada e validada pela ciência, especialistas e órgãos legais responsáveis pela escola, pois

Certos aspectos da cultura são reconhecidos como podendo e devendo dar lugar a uma tradição deliberada ou mais ou menos institucionalizada, enquanto que outros constituem objeto apenas de aprendizagens informais, até mesmo ocultas, e outros enfim não sobrevivem ao envelhecimento das gerações e não conseguem deixar marcas no tempo. (FORQUIN, 1993, p.11).

Assim, a escola é entendida como uma instituição responsável pela continuidade de um saber, reconhecido e validado, que precisa ser “ensinado”, a fim de que uma cultura específica seja transmitida por gerações. Sob essa concepção, os saberes não validados e não reconhecidos ou atribuídos por meio do currículo oficial como responsabilidade da escola são transmitidos ou construídos nas práticas informais.

Em outra abordagem Nóvoa (1999, p.16), esclarece que a escola é um território “onde se exprimem o jogo dos atores educativos internos e externos; por isso a sua análise só tem verdadeiro sentido se conseguir mobilizar todas as dimensões pessoais, simbólicas e políticas da vida escolar”. A riqueza e a complexidade dessas dimensões não podem ser deixadas de lado quando se busca compreender o que é a escola e sua relação com as culturas próprias de cada estudante que a ela tem acesso.

Esta reflexão de Nóvoa contribuiu para vislumbrar, nas observações que realizei no CEDMP, a concepção do estudante Valdir, que afirmou tomar como base a fala de sua mãe para tecer uma explicação para o comportamento de alguns estudantes. Para ele, sua mãe argumenta que se os colégios de hoje fossem como os de antigamente, não haveria “tantos alunos nos corredores” (DAVID, 2017). Mesmo sendo um sujeito aparentemente externo ao colégio, a mãe de Valdir se constituía em um agente influenciador de sua visão acerca do dia a dia escolar. Sua

postura sobre uma escola mais tradicional influenciava o pensamento do filho, um líder de turma, figura representativa para os/as estudantes, pois

A diversidade de experiências sociais, culturais, de formas de ler e pensar o real e pensar-se chega às escolas com essa diversidade de sujeitos. Diversidade e presença que não podem ser desperdiçadas. Se por décadas foi tentado ocultar a diversidade de sujeitos, hoje os mestres percebem que não é mais possível. Que é urgente torná-los visíveis e reconhecê-los sujeitos críveis. As tentativas históricas de ocultá-los e desacreditar tanto aos mestres quanto aos alunos, sobretudo dos setores populares, encontram resistências das crianças, dos adolescentes e jovens, das famílias e comunidades e dos próprios trabalhadores em educação. (ARROYO, 2013, p. 148)

Portanto, a diversidade se constitui não só como elemento relevante para o currículo formal da escola, mas também como elemento constitutivo de seu cotidiano, de toda a cultura da escola. Com atores do cotidiano escolar, estão diversidades de gênero, de costumes, de culturas, de ideias, entre outras, que formam toda a riqueza do processo educativo e precisam ser consideradas em um estudo sobre o cotidiano e o processo de ensino e de aprendizagem. Como espaço de encontros de saberes, culturas, a escola lida com os mais variados elementos constitutivos da diversidade, em todos os campos. É grande a complexidade existente no seu dia a dia, nas relações interpessoais, no contato com as culturas, com toda e qualquer diversidade possível em seu interior.

As informações advindas das entrevistas expressaram o que as diversas realidades dos/as estudantes traziam para o interior do CEDMP. Os/As jovens apresentaram realidades distintas quanto a traços de família, lazer, responsabilidades, gostos e papéis nos ambientes sociais, além de características físicas e psicológicas que não permitiam, no processo de educação e nivelamento que caracteriza a escola, a ocultação de suas individualidades e identidades no ambiente escolar.

Mesmo considerando que a corrente funcionalista de estudos sobre a cultura escolar a entende como sendo um “conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e incorporação desses comportamentos” Julia (1995 p.10), compreendo que há uma cultura da escola, para a qual esta pesquisa se põe a observar e refletir, que se constitui no seu cotidiano, nas relações interpessoais, na prática pedagógica de professores em sala de aula e de agentes educacionais, como porteiros, merendeiras, gestores(as), entre outros.

Para exemplificar, basta que se reflita sobre as diferenças que há entre a postura e as aulas de dois ou mais professores de um mesmo componente curricular, em uma mesma série, mas em

turmas diferentes. Uma aula de Português sobre determinado conteúdo dada por um mesmo professor em turmas diferentes se concretiza de formas diferentes. O atendimento de um funcionário a uma jovem que se apresente com dores estomacais talvez não seja o mesmo dado a outra jovem com os mesmos sintomas. As relações pessoais estabelecidas anteriormente entre o funcionário e cada uma das jovens talvez determine essas diferenças de atendimento. O/A estudante que reincide em uma infração dentro da escola pode ter um tratamento diferenciado daquele dispensado a outro/a estudante que cometa a infração pela primeira vez, dependendo da interpretação do/a o/a professor/a que tenha presenciado o ato. Estas são apenas três situações possíveis nas quais se pode notar o quanto pode haver de específico na cultura de uma mesma escola, e conseqüentemente, de diferentes escolas.

Dialogando com Chervel (1998), Carrano (2013), considera que “apesar de vinculada a sua tarefa de formação, de educação e de instrução, a escola funciona como um sistema autorregulado e largamente autônomo”. Nesse sentido, as práticas educativas, as relações sociais, os acordos firmados informalmente, enfim, toda a dinâmica do cotidiano escolar tem uma forma de funcionamento de cada unidade de ensino, de cada instituição em particular. Ainda que vinculadas às propostas e reformas vindas dos poderes públicos, as escolas possuem mecanismos internos de funcionamento que se constroem no cotidiano, sem a interferência imediata desses órgãos. Entre as normatizações das secretarias e a sua efetivação no interior da escola, existem acordos, dinâmicas e práticas que, efetivamente, fogem à regulação externa.

Assim, meu entendimento é que, seja sob a influência considerada externa da sociedade, seja nas relações internas do convívio na escola, há uma cultura da escola, que se constitui tanto a partir dos elementos determinados pelos documentos oficiais quanto a partir de fatores do cotidiano efetivo da escola. Esta última é uma cultura comum ao porteiro, à secretária, aos agentes administrativos, aos professores, aos/às estudantes, enfim a todos que se constituem como atuantes no processo educativo da/na escola. É o fazer diário, no qual as relações determinam acordos, combinações, conflitos, interesses e, concretamente, o funcionamento do CEDMP, assim como o de outras unidades escolares nas suas singularidades.

Meu objetivo, portanto, tendo como ponto de partida as concepções acerca da temática cultura escolar, é pesquisar a relação entre as experiências estudantis e a cultura do CEDMP no processo educativo da formação de jovens estudantes de uma turma de terceira série do Ensino Médio dessa unidade escolar. Para tanto, entendemos ser necessário situar as concepções mais

atuais sobre a temática. Três possibilidades de abordagem da cultura escolar se apresentam. A primeira delas consiste

Numa perspectiva funcionalista, a “cultura escolar” é a Cultura (no seu sentido mais geral) que é veiculada através da escola. A instituição educativa é vista como um simples transmissor de uma Cultura que é definida e produzida exteriormente e que se traduz nos princípios, finalidades e normas que o poder político (social, econômico, religioso) determina como constituindo o substrato do processo educativo e da aculturação das crianças e dos jovens. (BARROSO, 2013, p.02)

Nessa concepção, a escola é vista como transmissora de uma cultura produzida na sociedade e “ensinada” no interior da instituição. Esta cultura é um extrato de uma cultura mais geral, ampla e o papel da escola é seguir normas, referenciais a partir de determinações exteriores a ela, como diretrizes, normas, seleção dos conteúdos, entre outras. A função da instituição é a de ser mediadora de conhecimentos construídos pela ciência, seguindo as diretrizes dos órgãos responsáveis pela normatização e organização burocrática. Sob essa compreensão, está a fundamentação dos componentes curriculares e dos conteúdos curriculares selecionados e organizados: há especialistas que selecionam e organizam, de certa forma fora da escola, o que é ensinado, o que é necessário a determinada série escolar. Sobre esse aspecto trarei uma discussão no capítulo dedicado a disciplinas escolares.

Uma segunda abordagem é a estruturalista, para a qual

[...] a “cultura escolar” é a cultura produzida pela forma escolar de educação, principalmente através da modelização das suas formas e estruturas, seja o plano de estudos, as disciplinas, o modo de organização pedagógica, os meios auxiliares de ensino, etc. (BARROSO, 2013, p. 02)

Essa abordagem traz para a discussão a autonomia da escola como construtora de cultura e seu funcionamento interno, com suas estratégias de organização e ensino. Apesar da interferência e do gerenciamento do poder dos órgãos públicos educacionais, os processos cotidianos de elaboração/criação de uma cultura própria, que resiste ao tempo e, de certa forma, às influências exteriores produziram, com o passar o tempo, uma forma de organização das instituições escolares. Leva-se em conta, nessa abordagem, a organização interna da escola em sua autonomia para decidir aspectos organizacionais, pedagógicos de avaliação, entre outros. As escolas gozam de uma certa autonomia na decisão de questões relacionadas aos processos de avaliação da aprendizagem, organização do tempo pedagógico, tipos e formas de projetos, entre outros pontos.

Existe, ainda, segundo esse autor, a perspectiva interacionista, para a qual a

“...cultura escolar” é a cultura organizacional da escola. Neste caso, não falamos da Escola enquanto instituição global, mas sim de cada escola em particular. O que está em causa nesta abordagem é a “cultura” produzida pelos atores organizacionais, nas relações uns com os outros, nas relações com o espaço e nas relações com os saberes. (BARROSO, 2013 p.02)

Sob essa perspectiva, vê-se a escola em seu cotidiano, nas suas práticas diárias. Há elementos de caráter educativo, inter-relacional, emocional, sentimental e identitário habituais no cotidiano que diferenciam cada escola das outras. Essa cultura se constrói e se reconstrói a cada momento, passando pelos conflitos próprios da escola e se transformando a cada dia, uma vez que não é estática.

Concordando com Barroso (2013), acredito que, para falar de cultura escolar, é preciso “ir ao interior das escolas “concretas” (nomeadamente através de estudos de caráter monográfico) para detectar suas especificidades e o campo de determinação que resulta das práticas de seus atores”. Para este trabalho, propus dar relevância às vozes dos atores sem os quais o teatro da vida real chamado de escola não existiria: os/as estudantes, personagens reais e protagonistas da construção da história da educação. Assim, certamente, poder-se-á falar da cultura escolar, sem perder de vista a importância que tem a cultura de cada escola em particular, como é a proposta desse estudo no CEDMP.

Outra alusão à dificuldade de definir a partir de quais elementos e como se pode examinar a cultura escolar de maneira rigorosa é a de que

A história das práticas culturais é, com efeito, a mais difícil de se reconstituir porque ela não deixa traço: o que é evidente em um dado momento tem necessidade de ser dito ou escrito? Poderíamos pensar que tudo acontece de uma outra forma com a escola, pois estamos habituados a ver, nesta, o lugar por excelência da escrita. Ora, os exercícios escolares escritos foram pouco conservados: [...] (JULIA, 1995, p. 15)

Em uma reflexão sobre as dificuldades enfrentadas pelo pesquisador da cultura escolar, Julia traz como exemplos para fundamentar seu ponto de vista os trabalhos de Chervel (1988), que utilizou exercícios escolares escritos, e Lahire (1994) e Beaud (1994) que utilizaram textos escritos dos ditados feitos por estudantes da escola primária da Terceira República. No primeiro caso, sabe-se que os exercícios não arquivados regularmente, e as escolas carecem de espaço para arquivá-los, além do valor insignificante que atribuem à preservação desses. No caso dos dois autores seguintes, há o problema do estado de conservação dos escritos, ainda que se possa “reconstituir uma história das práticas escolares em vigor e da apropriação, feita pelos alunos, dos conhecimentos disciplinares ministrados” (JULIA, 1995, p. 16)

Depois de tratar das possíveis dificuldades, Julia apresenta três possibilidades de estudo para o pesquisador de cultura escolar seguir: interessar-se pelas normas e as finalidades que regem a escola; avaliar o papel desempenhado pela profissionalização do trabalho de educador e; interessar-se pela análise dos conteúdos ensinados e das práticas escolares. No primeiro caso, a necessidade de associar os textos normativos às práticas é eminente, as normas existem para serem cumpridas na prática efetiva do trabalho escolar. Estudá-las sem conhecer e interagir efetivamente com o cotidiano da escola não nos autoriza a tirar conclusões reais.

No segundo caso, a avaliação sobre a subjetividade do/a professor e sobre o que se exige desse/a profissional no exercício do magistério em seu tempo real precisa estar dentro das categorias e pontos de análise da pesquisa. Como e por que se tornou professor/a? O exercício da profissão lhe possibilita a realização pessoal? Essas questões resvalam nas suas *práxis* e, conseqüentemente, na dinâmica da escola, no contato com estudantes e na cultura interna da unidade escolar.

Na terceira possibilidade, conteúdos ensinados e práticas escolares, a abordagem volta-se para os componentes curriculares e conteúdos existentes no currículo e a efetivação do ensino desses conteúdos em sala. No processo diário de ensino e de aprendizagem, o ensino dos conteúdos selecionados no planejamento e constantes do livro didático é fidedigno ao que está proposto nesses documentos? Quando a aula se concretiza, a interferência de fatores como comportamento dos/as estudantes e postura ou ideologia do/a professor interfere na apresentação e estudo do que foi proposto?

Ainda sobre esse aspecto, importa saber se os componentes curriculares, enquanto “caixinhas” isoladas para as quais são determinados os conteúdos e se elegem metodologias e instrumentos de ensino considerados inovadores, possibilitam a aprendizagem efetiva. Certamente, refletir sobre esse aspecto do ensino se traduz em uma das possibilidades de compreender a cultura escolar.

Para situar melhor esta pesquisa, realizei um levantamento dos últimos trabalhos sobre “Cultura Escolar”, tema que vem ocupando mais espaço nas pesquisas sobre educação no Brasil. Para tanto, fiz um mapeamento no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A primeira procura foi realizada, inicialmente, lançando a expressão “cultura escolar” em teses de doutoramento dos anos de 2014, 2015 e 2016 na área de educação, para trazer ao trabalho apenas os estudos mais recentes, já que não propunha construir um panorama maior que o dos três últimos anos. Encontramos cento e oito (108) teses que trazem no título essa expressão. Ao acrescentar “Ensino Médio”, foram encontrados quatro títulos e, com as palavras-chave

“juventude/jovens” registrei outras dez pesquisas. Chamou minha atenção a pesquisa “Transversalidade nos modos de socialização e individuação: experiências juvenis em rede”. No resumo, a autora afirma

A constituição dos jovens como indivíduos está comprometida com uma multiplicidade de processos socializadores heterogêneos, fluidos, em tensão. Há intensa participação dos/as jovens nos processos socializadores, que viabiliza seus modos de individuação e os define como singulares (REIS, 2014, p. 4)

O trabalho investiga os processos de socialização dos/as jovens de periferia, analisando os seus modos de existência e partindo da relação jovem/periferia/internet. São interessantes os resultados da pesquisa, demonstrando o papel da internet nas vivências cotidianas dos/as jovens. Nesse trabalho, as experiências socializadoras dos/as jovens exercem um papel importante para a compreensão da temática do cotidiano juvenil.

Tendo com como objeto as concepções e as práticas pedagógicas de professores do ensino fundamental acerca da cultura e de seu papel no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, Silva (2016) busca fundamentos nos trabalhos de Raymond Williams sobre cultura e faz uma análise da percepção que os/as professores do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública municipal de Goiás têm de cultura e quais as relações que estabelecem entre cultura e ensino. Uma das conclusões a que chega é que os/as professores, apesar de expressarem uma compreensão de cultura que desconsidera as condições concretas de sua produção, entendem a necessidade de a cultura escolar ser articulada com o contexto sociocultural dos/as alunos.

Ao fazer o levantamento das dissertações de mestrado dos anos de 2014, 2015 e 2016, observei cento e nove títulos de dissertações com “cultura escolar”, seis delas com “Ensino Médio” e nove com “juventudes” ou “jovens”. Observando os resumos, destaco a dissertação “Educação e Cultura Popular nas Propostas Escolares de EJA - Educação de Jovens e Adultos: um estudo em duas escolas de Belo Horizonte” Pinho (2016) - UFMG sob a orientação de Leôncio José Gomes Soares. A autora buscou identificar o envolvimento dos estudantes jovens e adultos em atividades artísticas de diversas naturezas, vinculadas aos seus saberes e às suas culturas. No trabalho, destaca-se a importância da atenção à riqueza das experiências culturais que formam as múltiplas identidades dos jovens e adultos da EJA para o desenvolvimento da pesquisa. Pinho conclui que “construir um currículo com os educandos – e não para os educandos -, estabelecendo um diálogo entre suas exigências e demandas educacionais e culturais, é um aspecto de fundamental importância para o respeito às especificidades dos sujeitos que compõem a EJA” (PINHO, 2016, p. 07).

A relação entre as experiências dos/as estudantes jovens e adultos e o currículo da qual a autora trata no seu trabalho é um dos aspectos que aproxima a minha proposta de pesquisa. Ao fazer o levantamento dessas experiências, demonstrando a importância da construção, com e para os/as estudantes, de um currículo voltado para a realidade social e cultural dessas pessoas, ela corrobora meu pensamento acerca da necessidade de a escola atentar, no planejamento de suas atividades cotidianas, para as experiências vividas pelos/as estudantes de fora da escola.

#### **4.2 – Experiências e saberes de estudantes: singularidades de um campo dilemático.**

Creio que a sociedade brasileira tem acompanhado recentemente um sentimento de descrença no presente, de falta de esperança acerca do futuro e de saudosismo quanto ao passado que, de alguma forma, parece atingir certo nível de pessimismo. Esse sentimento pode ser fruto do quadro de insegurança, violência, conflitos emocionais com os quais lidamos no cotidiano. Às vezes, atribuída aos/as jovens, essa forma de pensar é responsável por preconceitos e discriminações cotidianos sobre a juventude. Entretanto, o quadro real que se vê nos últimos anos parece demonstrar uma outra realidade. Afinal, quem é o/a jovem que frequenta a escola de Ensino Médio? Que características o definem?

Segundo Leiro (2004, p. 52), “Ao destacar a juventude [...], é preciso considerar que se trata de um conjunto amplo que acolhe sujeitos de diferentes segmentos sociais”. Nessa perspectiva, um estudo que trate do Ensino Médio precisa ter em vista que não se pode falar dos/as estudantes sem compreender que eles trazem características físicas, sociais, emocionais, religiosas e culturais diversas. Essas diferenças são responsáveis pela necessidade de se falar, portanto, em juventudes, e não juventude do Ensino Médio.

Os/As jovens que frequentam o Ensino Médio constituem uma camada da sociedade uniforme, com características comuns a todos/as eles/elas ou se deve falar em diversas “juventudes”? Em um período histórico no qual o ser humano é caracterizado pela possibilidade de apresentar diversas identidades, por que imaginar que os/as jovens nascidos na era digital tenham suas identificações limitadas, constituindo uma suposta homogeneidade de grupo ou segmento? Em um período em que a globalização nos permite conviver com as mais diversas culturas, a diversidade é um elemento essencial e determinante na cultura. Estamos vivendo um período no qual

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são identificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades

contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. (HALL, 2015, p. 12)

Essas possibilidades de identificações são construídas cotidianamente. Os/As jovens se encontram e se desencontram nos mais diversos ambientes e situações. Pertencem a grupos sociais diversos e dinâmicos, influenciados por uma diversidade de opiniões, conceitos, culturas e valores que influenciam na sua formação, tanto na sociedade, quanto na escola. Suas emoções e sentimentos são demonstrações de sua capacidade de escolhas duradouras ou efêmeras; há opções de caminhos que nem sempre são os traçados pela moral social ou pelos traços ditatoriais que podem caracterizar, de alguma forma, determinadas instituições normativas.

Não nos cabe, aqui, traçar um amplo perfil dos/as jovens brasileiros, mas uma das formas de compreender as relações que se estabelecem entre as culturas dos estudantes de um colégio de Ensino Médio atual é compreender quem são estes/as jovens. Assim, de forma sintética

Ainda que longe de esgotá-las, até aqui detivemo-nos na exposição e análise de algumas visões socialmente construídas sobre a juventude, cuja principal característica é, como sublinhado, a de se apresentar, no geral, de forma tensa e contraditória, desenhando um quadro mormente carregado pelas tintas do negativismo. Diante disso, uma questão emerge como contraponto: em face desse cenário pouco animador, como será que os próprios jovens se percebem? (ABRAMOVAY e ESTEVES, 2006, p.29)

Percebe-se que a imagem de uma juventude considerada imatura, irresponsável e insegura é presente no senso comum. Entretanto, seria esse o real perfil das juventudes brasileiras? Se pensarmos nas transformações que ocorrem no mundo contemporâneo e nos atingem em uma rapidez cada vez maior, teremos a clareza de que assim também se transforma o pensamento dos/as jovens sobre determinados temas e sobre eles/as mesmos/as.

Uma discussão sobre a juventude de minorias pobres afirma que

A juventude está se organizando em oposição à violência estrutural do estado enquanto tenta também recuperar o discurso do bem comum, da justiça social e da igualdade econômica. Rejeitando a ideia de que democracia e mercado são a mesma coisa, ou que capitalismo é o único sistema ideológico e econômico que pode falar em nome da democracia, os movimentos juvenis estão pedindo um fim à pobreza, ao estado de hostilidade dissidente e permanente e ao controle corporativo. (GIROUX, 2014, p. 14-23)

Apesar de tratar de juventude e violência do Estado, essa passagem nos leva a refletir sobre o porquê dessa violência. Acreditamos que ela encontra também fundamento na visão preconceituosa que se tem ainda sobre os/as jovens. Atribuir características negativas a jovens pobres ou ricos, de periferia ou não, sem questionar sobre a violência simbólica ou física à qual

são submetidos jovens e adolescentes cotidianamente, nas ruas, em suas residências ou em instituições educativas não contribui para realizar uma análise adequada desse segmento.

Os avanços tecnológicos que ocorrem rapidamente no mundo atual contribuem para tornar a diversidade cultural cada vez mais intensa. A internet e o processo de globalização, com seu poder de interligar os povos, faz com que informações e acontecimentos em locais extremamente distantes cheguem às várias partes do mundo em tempo real. Atualmente um/a jovem que tem acesso rápido a elementos de culturas estrangeiras, seja pela internet ou por qualquer outro meio de comunicação, traz para o seu convívio social e, conseqüentemente, para a escola novos ou surpreendentes olhares para as discussões sobre questões relacionadas à vida em sociedade. Seu acesso às tradições e inovações da realidade mundial é feito em “um piscar de olhos”, pois

Muitos aspectos das instituições modernas, inclusive os que operam em menor escala, afetam as pessoas que vivem em ambientes mais tradicionais, fora das partes mais “desenvolvidas” do mundo. Nesses setores desenvolvidos, contudo, a conexão entre o local e o global está ligada a um intenso conjunto de transformações na natureza da vida cotidiana. (GIDDENS, 2002, p.27)

As juventudes estão em contato diário não apenas com a cultura produzida e transmitida na escola, mas também com aquelas do cotidiano de diversos povos, manifestadas nas relações interpessoais, nas redes sociais, na mídia televisiva, entre outras formas de contato. Apesar disso, a escola, por sua postura monoculturalista, ainda se permite impor, mesmo que de forma às vezes velada, uma cultura eurocêntrica e elitizada, e

Hoje está consciência do caráter homogeneizador e monocultural da escola é cada vez mais forte, assim como a consciência da necessidade de romper com esta e construir práticas educativas em que a questão da diferença e do multiculturalismo se façam cada vez mais presentes. (CANDAUI, 2013, p. 15)

Isso apresenta para a escola uma tarefa desafiadora: acompanhar transformações mundiais que refletem na forma como adolescentes e jovens concebem os temas e a diversidade de culturas. Enquanto um/a professor/a está em sala ministrando uma aula preparada no dia anterior sobre determinado conteúdo, o celular de um/a estudante pode receber uma mensagem que, se não contradiz, pelo menos acrescenta algo novo a esse conteúdo. Essa é a realidade efêmera e plural com a qual a escola convive e que expressa a diversidade que constitui as juventudes que a ela têm acesso.

Entendendo que as identidades são dinâmicas, analisar as possibilidades de identificações dos/as jovens é algo que se faz necessário no ambiente escolar. Basta circular pelos corredores das escolas e participar de reuniões pedagógicas para perceber quais são as ideias mais frequentes sobre o comportamento juvenil. A imagem de irresponsabilidade, imaturidade, de “não querer nada” construída ao longo dos anos pela sociedade infelizmente ainda permanece. A generalização sobre “o que o jovem quer” caracteriza muitos discursos de educadores nas escolas de Ensino Médio. Atribui-se aos/às estudantes a grande culpa pelo fracasso escolar, como se este fosse fruto exclusivo de uma imaturidade e irresponsabilidade juvenil.

Antes de se pensar sobre identidade cultural, é preciso pensar sobre a chamada “crise de identidade” a que alguns autores fazem referência. Segundo Hall (2015), ao se falar dessa “crise” precisa-se entender três concepções de identidade: a do sujeito do Iluminismo, que se fundamenta na ideia da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, seu “eu” era sua identidade; a do sujeito sociológico, reflexo da complexidade do mundo moderno, o qual tinha a visão de que seu núcleo interior não era autossuficiente, mas formado na relação com outras pessoas e a do sujeito pós-moderno, no qual o indivíduo não possui uma identidade fixa, ela se forma e se transforma nas representações sociais desse sujeito e nas interpelações nos sistemas culturais. Esse sujeito “assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente” (HALL, 2015, p.12). As experiências, identidades e os saberes juvenis nos estimulam a pensar que

Os jovens criam e produzem suas representações a partir de códigos e signos da contemporaneidade oriundos do seu meio social e cultural, do universo imagético, sonoro e visual, presentes em seu cotidiano, que provêm da televisão, do cinema, das bancas de revistas, dos livros, dos videogames e da internet. Trata-se de um intenso repertório de informação, comunicação e imagens de forte conteúdo simbólico e de consumo. E esses são hoje os grandes indutores da experiência estética. Definem, muitas vezes, o modo como eles pensam, agem e refletem os seus interesses. Eles assimilam com facilidade a multiplicidade e a simultaneidade da imagem e do som, como nas vinhetas e clipes da MTV, interpretam infográficos, entre outras formas pouco compreensíveis pelo mundo adulto, constroem, a partir destas, suas expressões. Assim, entram em contato com boa parte do que é produzido e difundido na cultura contemporânea. (VIANA, 2014, p. 257-258).

As referências juvenis artísticas, portanto, constroem-se a partir de um mosaico de opções e gostos. Apesar disso, ainda se percebe uma visão distorcida acerca da cultura consumida e criada pelas juventudes. Não é raro o questionamento sobre as letras de músicas consideradas vazias, efêmeras, sem conteúdo que fazem parte do mundo juvenil. Para os críticos dessa cultura musical e artística, há um conjunto de obras que não teriam valor artístico. Entretanto, o fato real é que, por trás dessas opiniões, estão preconceitos que produzem uma imagem negativa dos/as

jovens e dos seus/suas artistas preferidos, assim como dos jovens que se constituem como artistas não consagrados. É evidente o quanto de preconceito sofreram e sofrem o rap, o funk e algumas músicas baianas ouvidas e criadas por jovens, mesmo dentro das escolas, suposto ambiente de incentivo à cultura, seja ela popular ou não.

Outra imagem que se nota sobre as juventudes que frequentam as escolas é a de que o seu vocabulário “restrito” é responsável pelo baixo rendimento no componente curricular Língua Portuguesa. É até aceitável que essa restrição traga consigo a dificuldade de compreensão e análise de determinados textos. Entretanto, não se pode deixar de levar em consideração fatores externos e determinantes no processo educativo, como a realidade social e econômica na qual os/as estudantes estão inseridos/as. Qual a realidade da família? Que estrutura tem a escola? Como as experiências juvenis são percebidas e tratadas pela escola? É imprescindível que a escola reflita sobre essas questões e, de maneira inclusiva e consciente, perceba quem são os/as seus/suas estudantes; que respeite o direito às suas identidades, sejam elas individuais ou coletivas, como um direito inquestionável e responsável pelo sucesso de cada um desses/dessas jovens.

O que se percebe nesses preconceitos é, também, uma desvalorização de diversas linguagens. Apresentar um vocabulário que não atenda às expectativas da escola não significa limitação na capacidade de expressão dos/as jovens. A riqueza das possibilidades de linguagens presentes no repertório juvenil denota toda a diversidade de juventudes presentes nos mais variados grupos sociais, incluindo-se, também, a escola.

As políticas voltadas para a juventude tornaram-se mais amplas nos últimos anos. Na Bahia, a criação do Conselho Estadual de Juventude da Bahia, pelo Decreto 11.261, de 21 de outubro de 2008 que é fortalecido pela Lei nº 13.452, de 06 de novembro de 2015; a regulamentação da Eleição de Líderes de Classe nas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino; em nível nacional, a criação do Comitê Interministerial da Política de Juventude-COINJUV- (decreto nº 8.074, de 14-08-2013); a criação do Estatuto da Juventude e do Sistema Nacional de Juventude-SINAJUVE- Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013, são algumas das políticas que trazem como uma das consequências o crescimento do número de pesquisas acadêmicas nessa área.

Além dessas políticas, ao fazer o levantamento de trabalhos registrados no banco de teses e dissertações do portal da CAPES, lançando o termo “juventudes” nos anos de 2014, 2015 e

2017, encontrei 547 teses de doutoramento e 412 dissertações de mestrado. Refinando mais a pesquisa, com os filtros de: “Ciências Humanas”, “educação” (grande área, pequena área, área de avaliação, área de concentração e programa de pesquisa), encontrei os dados organizados no quadro 4- Estudos recentes sobre juventudes

QUADRO 4- Estudos recentes sobre juventudes

Anos (2014 a 2016)	C. Humanas (Grande área)	Educação (Área de conhecimento)	Educação (Avaliação)	Educação (Concentração)	Educação (Programa)
Teses	51	29	16	16	16
Dissertações	138	69	69	38	38

Fonte: O AUTOR, 2018.

Em um país com 51,3 milhões de jovens (IBGE, 2010), esse panorama parece pequeno. Entretanto, se ampliarmos a pesquisa e não aplicarmos os filtros “Ciências Humanas” e “educação”, esse número aumenta para 1.980 teses e 4.154 dissertações no mesmo período de três anos. Isso demonstra o quanto outras áreas de conhecimento têm se dedicado ao tema, debatendo violência, sexualidade, gênero, trabalho, participação social, entre outros aspectos da realidade juvenil brasileira.

Das dezesseis teses sobre a temática “juventudes” encontradas, seis voltam-se para as experiências de vida juvenis; oito para a educação formal e duas para cultura religiosa. Analisando os resumos das oito teses que se referem à educação formal, duas delas despertaram interesse, por tratarem de experiências juvenis. Uma afirma que

[...]as práticas culturais juvenis em espaços e tempos escolares [...] tomando tais práticas como ponto de partida para pensar acerca dos sentidos da escola contemporânea e da constituição da identidade dos sujeitos-jovens-alunos contemporâneos. (SEVERO, 2014, p.7).

Em sua tese, a autora analisa práticas juvenis que ocorrem nos espaços e tempos escolares problematizando as relações que se dão entre os sujeitos-jovens-alunos e os rituais instituídos pela escola. O trabalho conclui que os jovens percebem a escola como um lugar de interações afetivas e simbólicas, carregado de sentidos, um lugar privilegiado, de sociabilidade; o cenário onde expressam a cultura, a cultura elaborada por eles, que reinventam os espaços e tempos do recreio, dos corredores, do pátio e das salas de aula. Esse trabalho se aproxima bastante do meu problema de pesquisa, que poderia parecer obsoleto ou repetitivo. Entretanto, a pesquisa por mim

realizada teve como sujeitos estudantes da terceira série do Ensino Médio em um colégio da rede estadual de ensino da Bahia, cuja realidade cultural e socioeconômica se diferencia da realidade explorada na referida tese. Outro diferencial foi o processo de pesquisa que estou desenvolvendo nesta dissertação, propondo o debate que se pautou nas narrativas juvenis, de cinco estudantes em um mesmo colégio, com foco em categorias específicas, como participação na gestão escolar conteúdos de Linguagens, sem um estudo comparativo, como o que foi desenvolvido nas escolas do Sul pela autora.

Caparros, (2015) estuda “O programa de medidas socioeducativas em meio aberto: educação ou reprodução do aprendizado da rua?”, da Universidade Federal de São Carlos, sob a orientação por João dos Reis Silva Junior e analisa a trajetória de vida de jovens em conflito com a lei residentes no interior de São Paulo - SP. O foco do trabalho são as histórias de vida de quinze jovens, suas histórias de vida narradas por eles. A pesquisa utilizou de modo articulado a História Oral de Vida e a História Oral Temática, “destacando fragmentos das histórias dos jovens com o escopo de compreensão do contexto social a que estão inseridos, reprodução de processos educativos apreendidos, o lugar destinado à escola e ao trabalho informal” Caparros, (2015, p.8). Uma conclusão instigante da pesquisa é a de que o aprendizado de rua se destaca como um caminho possível para os/as jovens, em decorrência de falhas das políticas públicas para a educação de jovens.

Essa constatação me parece ratificar a ideia de que a escola se mantém ainda distante da tarefa de atender adequadamente àqueles a quem ela se destina: a todos, indistintamente. Ainda que existam políticas públicas para a educação das juventudes, elas nem sempre conseguem demonstrar eficácia. Se a rua se constitui para esses/as jovens como uma saída para seus anseios, é necessário discutir até que ponto as identidades e os territórios juvenis são contemplados pelos governos.

As discussões que apresentei nesta seção constituem-se em referências para possíveis ampliações de análise das temáticas que esta pesquisa traz em comum com esses trabalhos, porém tenho a clareza de que, dias após de tê-lo organizado, novos estudos que abordem a temática podem ter sido realizados no Brasil. Assim, não tive a pretensão de sintetizar o que a cada instante se amplia e é questionado em novas pesquisas.

### 4.3– Disciplinas escolares como categoria para compreender a organização do currículo escolar

Um dos desafios da escola é educar crianças, adolescentes, jovens e adultos que chegam às salas de aula trazendo as mais diversas e diferentes experiências de vida, de convívio familiar, de grupos sociais, enfim, de culturas diversas. Para Santomé (2013, p. 162), “...a única cultura que as instituições acadêmicas costumam rotular como tal é a construída a partir das classes e grupos sociais com poder e com sua aprovação”. Essa cultura está nas escolas de diversas maneiras, uma delas é por meio das disciplinas escolares, que se constituem a partir de determinações legais, mas que dependem de fatores internos da escola e são anteriores às formalidades das leis.

Para a compreensão dos processos de constituição das disciplinas escolares, é necessário conhecer alguns estudos sobre a temática. Nesse sentido há

[...]trabalhos de quatro historiadores cujas reflexões têm impacto ainda hoje nas pesquisas sobre a história das disciplinas escolares, tanto no Brasil, como em outros países e com cujos textos travei contato durante aquele curso. O primeiro deles é o artigo “La construcción social Del curriculum: posibilidad y ambitos de investigación de la historia del curriculum”, de Goodson (1991); o segundo “História das Disciplinas Escolares, reflexões sobre um campo de pesquisa”, escrito por Chervel (1990); o terceiro “História das Disciplinas Escolares”, de Viñao (2008) e o último “Escuela e Historia em America Latina: preguntas desde la historia del curriculum”, texto de Inês Dussel (1993). (ANJOS, 2013, p. 282)

Segundo Goodson (1995, p. 1) há duas perspectivas de compreensão: uma perspectiva disciplinar, segundo a qual “o conhecimento é considerado como algo dado, e a escola como uma instituição transmissora no modo como a ciência a produz”. Sob essa perspectiva, o conhecimento científico, acadêmico é o fator preponderante para se possa compreender o campo das disciplinas escolares. A segunda perspectiva, a sociológica, afirma que “o conteúdo do currículo é analisado como um produto social: isto é, deve ser entendido como uma construção sócio histórica e, portanto, negociável”. (Idem)

Os estudos sobre as disciplinas escolares demonstram que

Aplicada ao ensino, a noção de “disciplina”, independentemente de toda consideração evolutiva, não foi, nas ciências do homem, e em particular nas “ciências da educação”, objeto de uma reflexão aprofundada. Demasiado vagas ou demasiado restritas, as definições que dela são dadas de fato não estão de acordo a não ser sobre a necessidade de descobrir o uso banal do termo, o qual não é distinguido de seus “sinônimos”, como

“matérias” ou “conteúdos” de ensino. A disciplina é aquilo que se ensina e ponto final. (CHERVEL, 1990, p. 177)

Percebe-se nessa passagem que, para o autor, as diversas discussões acerca da temática ficaram restritas às definições nomenclaturas que se referiam ao conteúdo. Talvez, isso se explique por limitações impostas pelo campo e natureza das discussões. Ao propor a ideia de que disciplina é o que se ensina, Chervel destaca a necessidade do tratamento que deve ser dado a esse elemento de tem extrema importância na educação. O autor critica a preocupação histórica com o significado do termo “disciplina”, fazendo um panorama dos estudos históricos sobre ele. O estudo sobre a constituição e o funcionamento das disciplinas apresentam ao historiador três problemas:

O primeiro é o de sua gênese. Como a escola, sendo a partir daí desqualificada toda outra instância, começa a agir para produzi-las? O segundo refere-se à sua função. Se a escola se limitasse a "vulgarizar" as ciências ou a adaptar à juventude as práticas dos adultos, a transparência dos conteúdos e a evidência de seus objetivos seriam totais. Já que ela ensina suas próprias produções, não se pode senão se questionar sobre suas finalidades: elas servem para quê? Por que a escola foi levada a tomar tais iniciativas? Em quê determinada disciplina responde à expectativa dos pais, dos poderes públicos, dos que decidem?

Terceiro e último problema, o de seu funcionamento. Aqui ainda, a questão não teria sentido se a escola propagasse a vulgarização para reproduzir a ciência, o saber, as práticas dos adultos: a máquina funcionaria tal e qual, e imprimiria nos jovens espíritos uma imagem idêntica, ou uma imagem aproximada, do objetivo cultural visado. Ora, nada disso se passa no quadro das disciplinas. Não, certamente, que não haja aí um objetivo. Simplesmente, constata-se que, entre a disciplina escolar posta em ação no trabalho pedagógico e os resultados reais obtidos, há muito mais do que uma diferença de grau, ou de precisão. Questão: como as disciplinas funcionam? De que maneira elas realizam, sobre o espírito dos alunos, a "formação" desejada? Que eficácia real e concreta se lhes pode reconhecer? Ou, mais simplesmente, quais são os resultados do ensino? (CHERVEL, 1990 p.183-184)

Essas questões tratam desde o papel da escola apontada como reprodutora de conteúdos até a atuação na criação e manutenção de disciplinas e o funcionamento dessas disciplinas. Para ele essas são questões primordiais na discussão, que não deve ficar apenas no histórico da acepção do termo. A escola tem uma capacidade de criação que, segundo o autor, não foi devidamente valorizado e respeitado nos estudos históricos sobre as disciplinas. Essa capacidade se manifesta nos seus atores: estudantes e professore/as que têm um papel central na produção das disciplinas escolares.

Anjos (2013), em uma síntese dos estudos sobre a história das disciplinas escolares, afirma que, além das correntes anglo-saxônica, representada por Ivor Goodson e francesa, representada por Chervel, existem a espanhola, representada por Antônio Viñao Frago e a latino-

americana, representada por Inês Dussel. Para Viñao (2008), uma grande parte dos estudos feitos na Espanha sobre as disciplinas escolares tomou para análise manuais escolares. Para Viñao (2008 apud ANJOS, 2013, p. 291), “A questão na qual se deve avançar, seria no sentido de elaborar não apenas uma história das disciplinas por meio dos livros de texto, mas dos livros de texto através da história das disciplinas”.

Dussel, (1993) citado por Anjos, (2013) propõe quatro questões que considera fundamentais para uma história da escola por meio de uma história do currículo na América Latina: a relação entre os pedagogos e o Estado; a relação entre pedagogos e intelectuais; a estrutura do sistema educativo e o currículo escolar e a formação de um público letrado.

Feito esse pequeno relato, trago uma reflexão sobre as disciplinas escolares:

As disciplinas escolares, compreendidas como um produto cultural, responsáveis pela transmissão de conteúdos e saberes escolares, além de seu rol programático, são também constituídas pelo aparato didático-pedagógico que orienta seu ensino. Concebida como uma construção escolar, uma disciplina escolar, pelos códigos próprios criados para seu funcionamento, ajuda a moldar a cultura escolar. (BERTONI, 2014, p.131).

Percebe-se que, para a autora, as disciplinas escolares são produto da cultura e se constituem a partir de elementos intrínsecos ao ambiente escolar. Dessa forma, os processos por meio dos quais o cotidiano escolar organiza a separação ou união dos conteúdos escolares a serem estudados não depende apenas de determinações legais. Fatores históricos externos à escola exercem alguma influência sobre as disciplinas, entretanto o germe das separações e uniões de conteúdos está no dia a dia escolar, nas práticas educativas efetivas, concretas. Quando se decide por incluir ou excluir um conteúdo em uma determinada “grade”, a prática diária de professores dentro da unidade escolar já fez, antes que uma legislação o faça.

A definição de diretrizes feita pelos órgãos responsáveis pelo gerenciamento pedagógico e legal das instituições escolares e a escolha do livro didático são elementos importantes para a história, organização e funcionamento das disciplinas escolares. Entretanto, por mais que essas definições e escolhas estejam em lugar de destaque nas escolas, a compreensão dos fenômenos que englobam as disciplinas escolares deve anteceder qualquer definição de natureza normativa e legal. Os arranjos, combinações e conflitos internos da cultura da escola, entre professores, e professores e estudantes conseguem burlar certas determinações quanto aos conteúdos e às disciplinas postas em “caixas”.

Assim, nada impede que um/a professor/a de Matemática exiba um filme e discuta o tema “solidariedade”; da mesma forma, nada impede um/a professor/a de Redação de trabalhar a construção de um texto utilizando raciocínios e conteúdos matemáticos. No Colégio Estadual David Mendes Pereira, por exemplo, existiam dois projetos semestrais, o das áreas de Ciências da Natureza e o de Ciências Humanas, entretanto o/a professor/a que encontrasse e quisesse ter a possibilidade de participar daquele que, em princípio não era o de sua área de conhecimento poderia incluir-se na atividade.

As escolas precisam reconhecer as culturas e saberes dos/as estudantes, de sua família ou de seus grupos sociais como legítimas e não fragmentadas. A cultura acadêmica de compartimentar saber e conteúdo para fins didáticos não pode resultar na valorização ou desvalorização de certos conteúdos, de certas disciplinas, elegendo-os como de menor ou maior valor. A compartimentalização do saber pode ser um recurso para organização didática da escola, mas não pode resultar na marginalização de saberes e disciplinas, valorização ou desvalorização de áreas do conhecimento.

Segundo Menezes et al (2003, p. 11), “...a construção da igualdade (elemento necessário à consolidação de uma cidadania brasileira nos marcos desejados de uma sociedade democrática) passa pela afirmação da identidade e pelo reconhecimento da diversidade humana [...]”. Compreende-se diversidade em sentido amplo, não apenas nos aspectos fisiológicos, mas, também, no que se refere às várias possibilidades de culturas e de identidades das pessoas e seus grupos sociais, o que se estende também aos campos do saber.

Nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), um dos documentos norteadores do trabalho pedagógico para o Ensino Médio estadual, elaborado pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia (BA, 2015), consta que

Os direitos humanos como princípio norteador – O respeito aos direitos humanos é um princípio nacional declarado na Constituição Federal de 1988. Garantir este respeito constitui papel fundamental das escolas. Compreendê-lo como um princípio consiste em mobilizar processos que colaborem para a construção da cidadania, do conhecimento dos direitos fundamentais, do respeito à pluralidade e à diversidade de nacionalidade, gênero, etnia, cultura, classe social, orientação sexual, crença religiosa e opção política, ou qualquer outra diferença, manifestando-se contra e excluindo toda forma de discriminação. Como um princípio que norteia o desenvolvimento de competências com conhecimentos e atitudes de afirmação dos sujeitos de direitos e de respeito aos demais, é fundamental assegurar condições em que a cultura de direitos humanos perpassa todas as práticas desenvolvidas no ambiente escolar. (BAHIA, 2015, p.38).

Esse trecho das OCEM propõe que a escola esteja atenta a direitos fundamentais, como a pluralidade, de gênero, etnia, cultura, entre outros. Entretanto, ao fragmentar os conteúdos escolares em áreas, disciplinas ou componentes curriculares, há um princípio básico que é violado: o de se construir uma aprendizagem para uma formação que se propõe seja global, integral. Nessa fragmentação, percebe-se que o/a estudante como receptor/a de conhecimentos transmitidos/ensinados pelos/as professores/as, vê as disciplinas de forma isolada. O processo de organização do conhecimento se lhe apresenta em caixas de saberes, em disciplinas e áreas que podem ser tratadas nas escolas como compartimentos isolados. Aspectos culturais das realidades dos/as estudantes fora da escola são descartados, dando-se destaque para os conteúdos específicos e elencados no planejamento de cada componente curricular.

Além disso, as relações sociais e políticas que permeiam o cotidiano dos/as estudantes fora do colégio podem ser deixados de lado, devido à necessidade de cumprir o programa da disciplina, previsto e delimitado para ser estudado em períodos e unidades letivas. Em minha experiência como educador, presenciei situações em que estudantes deixaram de me perguntar ou me perguntaram com receio, porque eu era professor de redação, sobre um conteúdo de gramática. Percebe-se que, mesmo dentro de uma mesma área do saber, os conhecimentos parecem distantes entre si, tendo como um dos resultados a fragmentação de competências globais previstas para uma mesma área.

Se a escola não tiver clareza do lugar que deve assumir na formação do estudante como sujeito de direitos fundamentais do cidadão e não eleger esta compreensão como foco principal no seu cotidiano, não exercerá de forma coerente e adequada a sua função básica de ser um ponto de ensino e aprendizagem, um local em que estudantes e professores/as devem aprender, ensinar, fazer e estabelecer relações interculturais. Impossível se fazer uma educação eficaz se não houver a clareza de que os conteúdos transmitidos pela escola devem atender realmente às aspirações de estudantes e da sociedade, sem perder de vista que há um mundo fora do ambiente físico da escola. Um mundo que não se apresenta aos/às estudantes de forma fragmentada, apesar das constantes mudanças, de transformações, às vezes, muito mais rápidas do que as posturas ideológicas que se encontram nesse ambiente chamado escola que busca mais estabelecer restrições a saberes e poderes fechando-os em muros físicos e invisíveis.

## 5 - PRÁTICAS E CONTEÚDOS DA ÁREA DE LINGUAGENS NO COTIDIANO DO COLÉGIO ESTADUAL DAVID MENDES PEREIRA

As ações e os pensamentos que estruturam as práticas educativas e sociais diárias no interior da escola são extensões da sociedade. Formada por indivíduos que interagem das mais diversas formas, a escola apresenta uma dinâmica que reproduz, recria e reorganiza, até certo ponto, as práticas sociais externas a ela, ainda que com as suas próprias singularidades. Desse modo, para compreender o cotidiano escolar, é necessário, antes, compreender como o cotidiano se constrói socialmente, nessa célula maior chamada sociedade.

Ao discorrer sobre o cotidiano, trago dois autores que o discutem: Agnes Heller e Michel de Certeau, considerando as linhas de raciocínio em alguns momentos diferenciadas.

Para Heller a vida cotidiana é a constituição e reprodução do próprio indivíduo e conseqüentemente da própria sociedade, através das objetivações. O processo de objetivação se caracteriza por essa reprodução, que não ocorre do nada para se efetivar, ela pressupõe uma ação do homem sob o objeto, transformando-o para seu uso e benefício. Assim tudo pode ser objetivado, pois tudo está em constante mutação, em todas as dimensões da vida. Por ex. a árvore é transformada em papel; o leite se transforma em bolo; o tijolo se transforma em casa; o recém-nascido balbucia e se transforma na criança que domina a linguagem mãe. Portanto tudo o que se realiza é objetivação. Porém estas objetivações não ocorrem no mesmo nível.

Chama-se de objetivações em si aquilo que constitui a coisa por si mesma, ou seja, ela é aquilo porque não é outra coisa. [...] A objetivação em si é que está presente no cotidiano do senso comum e é a que cria as condições para vivermos em determinada sociedade com seus costumes, ritos, etc. Adquirir e dominar a linguagem materna é uma objetivação em si, portanto tudo aquilo que nos rodeia e que é transformado para nosso uso é uma objetivação. (GUIMARÃES, 2002, p. 12)

Assim, olho para o cotidiano do CEDMP percebendo nele seus rituais e normas, como horários, processos de avaliação, lugares por onde os/as estudantes circulam como elementos do dia a dia que se apresentam aos/às estudantes e passam por um processo de apropriação individual de cada estudante. Nessa apropriação, estudantes se tornam agentes, também, de (auto) transformação. Cada objeto, ambiente, livro, norma de conduta, entre outros, são objetivados pelos / as estudantes, funcionários, professores e gestores e, assim, o cotidiano se constrói para cada um destes. Nesse processo, a objetivação “em si” se mostra nas relações entre as pessoas e os elementos concretos, em um nível específico, influenciado as relações diárias.

Em um outro nível de objetivação, destaco a possibilidade de conflitos entre as pessoas do ambiente escolar, quando ela ocorre trazendo choques, como, por exemplo, quando um/a estudante faz uso da mesa de modo “inadequado”. O senso comum e as normas da escola

determinam que a mesa é um móvel para as pessoas escreverem. Em um dos momentos da observação, um estudante estava sentado na mesa, e o professor lhe disse que ali não era lugar para sentar-se. O fato pode parecer irrelevante, mas penso que, sendo isso muito comum, muitos conflitos já podem ter sido gerados no dia a dia de escolas. Vejo que a objetivação a que Guimarães (2002) se refere trouxe para a relação entre o professor e o estudante um choque entre as formas como eles viam a mesa, nesse instante, já que o estudante se apropriou da mesa como um móvel que também servia para sentar-se. Também é significativo que

A presença e a circulação de uma representação (ensinada como o código da promoção socioeconômica por pregadores, educadores ou vulgarizadores) não indicam de modo algum o que ela é para seus usuários. É ainda necessário analisar sua manipulação, pelos praticantes que não a fabricam. Só então é que se pode apreciar a diferença ou a semelhança entre a produção da imagem e a produção secundária que se esconde nos processos de sua utilização. (CERTEAU, 1994, p. 40).

Portanto, estudantes, professores/as, funcionários e gestores diariamente exercem seus papéis estabelecidos em leis, estatutos, normas e diretrizes que organizam previamente suas funções, mas o fazem dentro de suas percepções, crenças e ideais. Cotidianamente, as funções de cada um deles/as chegam a momentos de trocas de papéis; confundem-se, às vezes, atribuições e as chamadas “obrigações”. Note-se, por exemplo, quando um segurança (ou vigilante) assume o papel de educador ou gestor diante de determinadas situações corriqueiras, como chamar atenção de um/a estudante que não está com o fardamento adequado ou completo. Sabe-se que a ele cabe cuidar do patrimônio público, da escola, entre outras funções. Entretanto, no dia a dia as suas atitudes vão além, orientando, aconselhando ou mesmo chamando a atenção de estudantes.

Dessa maneira, quando professores/as falam sobre as perspectivas futuras dos/as estudantes, projetando um sucesso na vida, como resultado de seus esforços na aprendizagem de conteúdo, eles estão indo além da função de transmissores de conteúdos. Há, nessas relações, um papel de conselheiro, e é preciso refletir sobre a concepção de sucesso e sobre as perspectivas de vida desse/as estudantes, que nem sempre condizem com as perspectivas dos/as educadores/as.

É necessário indagar, também, se os conteúdos estudados na escola e vistos pelos/as educadores como instrumentos para a realização pessoal e profissional futura são assim percebidos pelos/as educandos/as. Em uma aula, presenciei o professor pedindo a atenção dos/as estudantes porque o assunto “cairia no ENEM”. Entretanto, esse argumento não foi suficiente para que a turma mudasse o comportamento diante da explicação. Mais tarde, no momento das entrevistas, alguns estudantes declararam que não fizeram ou não fariam o ENEM naquele ano,

pois naquele momento lhes interessava trabalhar, após a conclusão do curso, e não cursar uma faculdade.

Nos debates sobre educação, currículo e sociedade, um ponto de destaque é a necessidade de as instituições escolares atentarem para o cotidiano dos/as estudantes, suas culturas, identidades, aspirações e projetos de futuro. Essa preocupação se faz essencial no processo de planejamento didático, na construção do currículo, na elaboração do Projeto Político Pedagógico e nas práticas educativas diárias da escola. No CEDMP, o Projeto Político e Pedagógico ainda se encontrava em elaboração, os encontros de atividade de coordenação<sup>17</sup> (AC) realizados com professores/as das áreas<sup>18</sup> do conhecimento tinham momentos para a sua discussão.

O planejamento didático da área de Linguagens, com previsão de ser elaborado no início do ano, na Jornada Pedagógica, apresentou uma flexibilização. Ele ainda seria reorganizado, porque os conteúdos do ano letivo e os livros didáticos seriam os mesmos do ano anterior. Ao procurar este documento, consegui apenas o de Redação, mesmo solicitando os demais aos/às professores/as. O acesso ao conteúdo dos demais componentes de Linguagens foi feito nas observações das aulas, nas conversas com os/as professores/as.

Após dois meses sem contato com a turma, porque achei coerente não levar o trabalho adiante sem ter feito, até então, o registro do Projeto no Comitê de Ética da Universidade e na Plataforma Brasil, voltei ao colégio para continuar a pesquisa, sem envolver, ainda, as conversas os/as estudantes. Como o contato com a gestão e a sua autorização para o acesso aos documentos e ao interior do colégio já havia ocorrido, reiniciei as idas à instituição. Nesse retorno, permaneci na sala de aula durante uma aula de Língua Portuguesa sobre o Pré-modernismo. O professor fez uma revisão, lembrando à turma que o assunto “cairia” no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Ainda assim, o interesse pela aula não foi muito, havia estudantes manuseando o celular e outros/as continuaram dispersos, envolvidos em leituras individuais e conversas sobre outros assuntos.

O professor destacou a necessidade de os alunos aprenderem os nomes de autores e obras do Pré-modernismo, enfatizando que o “assunto já fora dado” em outra aula. Houve uma

---

<sup>17</sup> Reuniões para planejamento de atividades, realizadas às terças-feiras, com os/as professores/as da área de Ciências Humanas; às quartas-feiras, com os/as professores/as da área de Linguagens; e às quintas-feiras, com os/as professores/as da área de Matemática e de Ciências da Natureza. Esses encontros são conduzidos pelo/a professor-articulador de área ou pelo/a coordenador do colégio.

<sup>18</sup> No documento Orientações Curriculares para o Ensino Médio, da Secretaria da Educação do Estado, ainda são utilizadas as denominações de áreas sem o termo “suas tecnologias”, reintegrado na Reforma do Ensino Médio.

explanação sobre o contexto histórico, e um estudante brincou, associando a maneira de se vestir de Antônio Conselheiro à forma como se vestia um personagem de um filme. Isso levou a turma a se divertir, dispersando os/as estudantes que se mostravam atentos à explicação dada pelo professor. Nesse dia, pude perceber que às vezes a fala dos/as professores/as não surte o efeito esperado sobre a turma. Sendo assim, busquei refletir sobre isso.

Uma das explicações que ouvi de um estudante foi a de que ele não iria fazer o ENEM, portanto aquilo “não interessava”. Essa perspectiva de futuro reapareceu nas entrevistas, quando questionei sobre a relação entre as aulas e o ENEM. Mas essa fala se torna relevante quando se observa que a rede estadual investe em projetos<sup>19</sup> de mobilização voltados para a inscrição dos/as estudantes nesse Exame e para o preparo dos/as estudantes, como acontecia no Colégio Estadual David Mendes, promovendo, no segundo semestre de cada ano, aulas de revisões de assuntos previstos para as provas do ENEM. Segundo uma professora, apesar de toda a divulgação feita, o número de estudantes presentes nas aulas não atingia as expectativas da gestão e do corpo docente. Participando dessa experiência, quando ministrei, a convite da gestão, uma aula de Redação, pude notar o pequeno número de estudantes presentes em um sábado de julho, destinado à revisão de Redação, Filosofia e Sociologia.

Ao analisar esse fato, refleti sobre as possíveis causas da ausência de estudantes na aula de revisão. Fatores como: a aula acontecer em um sábado, os componentes curriculares não despertarem o interesse dos/as estudantes, eu não ser conhecido do corpo discente, o tipo relação existente entre os/as estudantes e a professora que ministrou a aula dos outros componentes curriculares, entre outras variáveis. Enfim, elementos que precisavam ser observados pela coordenação do projeto, no momento de planejar as atividades, inclusive uma consulta aos/as estudantes antes da efetivação das aulas, como sugeriu a estudante Andrea no momento da entrevista.

Outra variável importante se referia à divulgação dos conteúdos que seriam abordados nessas aulas. A minha experiência como professor tem me mostrado que a divulgação, em uma aula, do conteúdo a ser trabalhado na aula seguinte pode incentivar os/as estudantes a comparecerem na aula seguinte. Fazer uma espécie de propaganda da aula a ser dada pode ajudar

---

<sup>19</sup> Nos três anos em que trabalhei na Secretaria da Educação do Estado da Bahia, participei de programas e projetos voltados para a preparação para o ENEM, como o Redijaê, com foco em Redação; o UPT, com foco na preparação para vestibulares; ENEM 100%, entre outros, que podem ser conhecidos no site da SEC-BA: [www.educacao.ba.gov.br](http://www.educacao.ba.gov.br)

a despertar o interesse dos/as discentes. Na previsão das aulas de revisão, não percebi uma divulgação prévia dos temas, assuntos ou conteúdo que seriam trabalhados. Esse fator me levou, também a refletir sobre um aspecto importante nas práticas educativas: a seleção dos conteúdos programáticos da área de Linguagens.

O CEDMP segue as orientações pedagógicas e curriculares do Ministério da Educação, da Secretaria da Educação do Estado da Bahia e dos órgãos que acompanham o cumprimento dessas orientações, como acontece com as escolas estaduais. Entretanto, havia, na cultura do colégio, as diversas possibilidades de inclusão ou exclusão de algum conteúdo. Assim, propus um olhar sobre o planejamento didático dos componentes Redação, Português/Língua Portuguesa e Inglês, como mais um recurso para as reflexões propostas neste trabalho. A seguir um quadro com os conteúdos previstos para a terceira série do Ensino Médio.

QUADRO 5- Conteúdos de Redação

I UNIDADE <sup>20</sup>	II UNIDADE	III UNIDADE	IV UNIDADE
Competências habilidades do ENEM Modalidades de produção e revisão texto Narração e Descrição (estrutura e elementos da narrativa) Emprego de conectivos Crônica Carta do leitor (escrevendo com coerência e coesão)	Habilidades de leitura e suas operações Situações problemas nas provas do ENEM Pontuação O texto argumentativo (estrutura, conceitos básicos: estética, linguagem, conteúdo, delimitação do tema) Tipos de introdução Diferença entre tema e título	Texto argumentativo: seleção e tipos de argumentos Texto dissertativo - o parágrafo Coesão e coerência textual Cartas argumentativas de reclamação e solicitação	Debate: estratégias de contra argumentação Crase Produção de textos dissertativo

Fonte: O AUTOR, 2018, segundo o planejamento pedagógico do Colégio.

<sup>20</sup> Apesar de o colégio já trabalhar com três unidades letivas, o planejamento didático ainda estava organizado em um formulário utilizado no ano anterior. As adequações foram feitas no decorrer do ano.

Em Redação, a terceira série do Ensino Médio tinha conteúdos voltados para o Exame Nacional do Ensino Médio, como se pode observar. Essa constatação me remeteu às respostas de alguns/as estudantes nas entrevistas. Para aqueles/as que pretendiam fazer o Exame, talvez esse tratamento dado aos conteúdos fosse um fator de interesse pelas aulas. Entretanto, para aqueles/as que não tinham essa aspiração, o fato de um assunto constar da lista dos que estariam no ENEM não pareceu ser um possível atrativo para lhes motivar a estarem atentos às aulas. Minha análise não pretende apontar invalidar as intenções do colégio, mas creio ser importante atentar para o que disseram os/as jovens, como consta do capítulo destinado à análise das entrevistas. Também me chamou a atenção as habilidades de leitura estarem na segunda unidade, precedidas pelas “habilidades e competências do ENEM”. Pareceu-me haver uma inversão, já que aquelas seriam, de uma forma coerente, pré-requisitos para estas.

QUADRO 6- Conteúdos de Língua Portuguesa

I UNIDADE	II UNIDADE	III UNIDADE	IV UNIDADE
Pré-Modernismo no Brasil Semântica Funções da linguagem Frase, oração e período Orações coordenadas sindéticas e assindéticas Orações subordinadas substantivas Orações subordinadas reduzidas (substantivas e adjetivas)	Vanguardas Europeias Semana de Arte Moderna Modernismo no Brasil 1ª fase Fernando Pessoa e seus heterônimos Orações subordinadas adjetivas Orações subordinadas: adverbiais desenvolvidas e reduzidas)	Segunda fase Modernista Terceira fase Modernista (Poesia e prosa de 1930 a 1945) Estudo do que Estudo da crase Colocação pronominal Concordância nominal e verbal Regência Nominal e Verbal	Tendências contemporâneas (O Brasil depois de 45) Revisão das escolas Literárias: Barroco Arcadismo Realismo Naturalismo Romantismo

Fonte: O AUTOR, 2018

No quadro de conteúdos de Língua Portuguesa, dois aspectos me chamaram a atenção. Um se refere ao predomínio de aspectos sintáticos da língua, que, na minha experiência profissional, percebo a demonstração dificuldades ou resistência de aprendizagem por parte do/as estudantes. Essa demonstração se confirmou quando presenciei a inquietação de alguns/as estudantes em uma aula de análise sintática. Outro aspecto foi a presença dos conteúdos de Literatura no planejamento, apesar de a estudante Diana ter afirmado nas entrevistas: “Literatura a gente não tem” (DIANA, 2017). Ao ouvir isso, pensei em duas possibilidades: a de que a estudante confundiu-se, já que não havia uma disciplina (CC) com este nome no colégio, e outra, que seria pelo fato de as abordagens desses conteúdos serem discretas e estarem incluídas nas

aulas de Língua Portuguesa. Nas observações que realizei sobre o contexto do colégio, verifiquei que as duas possibilidades se confirmaram.

O quadro a seguir, construído a partir das informações constantes do planejamento pedagógico, estão os conteúdos de Língua Estrangeira.

QUADRO 7- Conteúdos de Língua Estrangeira (Inglês)

I, II, III e UNIDADES <sup>21</sup>
Greetings
Past tense forms
Causative verbs.
Why – questions
Simple Future -Will
Future: going to and frequency of adverbs.
Conditionals
Present perfect.
Present Perfect Continuous.
Passive Voice
Relative Pronouns
Relative Clauses
Be going to
Direct and indirect speech
Modal verb – Can
Future continuous

Fonte: O AUTOR, 2018.

Sobre os conteúdos de Inglês, percebi uma valorização de aspectos gramaticais da língua e trouxe destaque para as considerações que os/as estudantes fizeram. Eles/as demonstram como veem o estudo na terceira série. Para Diana o inglês estudado era o “básico do básico”; Ícaro e Valdir afirmaram que o inglês era importante, que era “uma língua universal”, na opinião de Andrea “nem deveria existir” no colégio porque era menos utilizado e David declarou que “devia aprofundar mais” porque ele gostava da matéria (CC).

Ao ler com atenção o planejamento didático para a terceira série do Ensino Médio, percebi a ênfase dada aos conteúdos e a ausência do termo interdisciplinaridade, claramente encontrado

<sup>21</sup> O planejamento de Inglês não apresentava a divisão por unidades, mas seguia a organização das três unidades previstas para o ano letivo.

nos documentos legais. Não percebi que havia reservado tempo/espaço nem para a transversalidade, nem para a interdisciplinaridade propostas nos marcos legais dessa etapa de ensino. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, Parecer nº 7, CNE/CEB:

[...] a interdisciplinaridade pressupõe a transferência de métodos de uma disciplina para outra. Ultrapassa-as, mas sua finalidade inscreve-se no estudo disciplinar. Pela abordagem interdisciplinar ocorre a transversalidade do conhecimento constitutivo de diferentes disciplinas, por meio da ação didático-pedagógica mediada pela pedagogia de projetos. (BRASIL, 2010, p. 24).

Sobre esse aspecto, destaco que, mesmo entre as disciplinas da área de Linguagens, não pude perceber a presença da interdisciplinaridade. Corroboraram para minhas observações as declarações dos/as estudantes nas entrevistas, quando analisei as respostas da pergunta: Qual a importância dos conteúdos das aulas de Língua Portuguesa, Literatura, Redação e Inglês para as suas necessidades diárias? Não houve sequer um/a estudante que estabelecesse relação entre as disciplinas da área. Nas respostas, os estudantes analisaram os conteúdos e as aulas como se eles não se relacionassem. Em nenhuma delas houve a menor associação entre os conteúdos de redação e os conteúdos de língua portuguesa ou literatura, o que também estava marcado nos planejamentos didáticos. O colégio realizava um projeto anual da área de linguagens, apenas no segundo semestre, e, sobre ele, eu não tive informações específicas que me permitissem detectar a presença da interdisciplinaridade, pois ainda não estava escrito.

## **6. AS EXPERIÊNCIAS DO PERCURSO FORMATIVO: NARRATIVAS DOS/AS ESTUDANTES DA 3ª SÉRIE DO COLÉGIO ESTADUAL DAVID MENDES PEREIRA**

Com o propósito de encontrar informações para compreender melhor os mecanismos que provocam a manutenção ou as transformações que se efetivam no cotidiano do colégio, busquei perceber dimensões nas relações, também concebidas como formas de poder, entre os/as estudantes, entre eles/elas e os/as professores (as), entre a gestão escolar e os/as estudantes. Assim, realizei observações em campo, para o registro do cotidiano da turma, principalmente no que se refere às práticas pedagógicas e aos componentes curriculares, o que ampliou as possibilidades de formular e também de suscitar questionamentos.

Desse modo, essa pesquisa se efetiva considerando que a observação sobre ações do cotidiano se constitui em um recurso importante para indagar, avaliar e repensar atitudes, ações e comportamentos. A esse respeito “Para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática. Isso implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador”. (LÜDKE - ANDRÉ, 1986, p. 25).

Seguindo as autoras, as visitas ao colégio foram planejadas tendo em vista a obtenção de elementos que pudessem subsidiar, da melhor maneira possível, as reflexões que apresento nesta pesquisa. Para cada encontro que mantive com a turma e com os/as funcionário/as e gestoras da unidade escolar, planejei quais eram os pontos e aspectos a serem observados sobre a estrutura e organização do colégio relacionados aos aspectos administrativos, pedagógicos e de relações entre as pessoas. Entretanto, os aspectos do cotidiano das aulas e dos corredores foram se construindo, obviamente, à medida que o meu contato com estudantes e professores foram se efetivando.

O caminho trilhado efetivou-se por meio de leituras e sistematização da abordagem bibliográfica do campo e de experiências de pesquisa que tratam da cultura escolar, de estudantes, e da cultura das disciplinas escolares; processo sistemático de observação de campo para o levantamento das condições formais do colégio; perfil dos alunos, da comunidade na qual está inserido, formação dos professores, democratização da gestão escolar; relações estabelecidas no colégio por gestores, professores e alunos, aspectos de ensino e de aprendizagem na sala de aula

e em áreas de recreação e análise da proposta curricular dos Componentes Curriculares (CC) <sup>22</sup> da área de Linguagens.

Inspirando-me na etnografia, por meio da observação das relações cotidianas entre os/as estudantes, professores, gestores e agentes educacionais do CEDMP, estive, por alguns dias, em aulas dos componentes curriculares da área de Linguagens e nos corredores do colégio. Com um trabalho de campo, visei analisar e compreender como se efetiva a relação entre a prática educativa dessa instituição e as experiências dos/as estudantes da série/turma pesquisada, compreendendo que os sujeitos envolvidos mantinham, também, relações com a comunidade externa, em distintos grupos sociais, como família, igreja, amigos, entre outros.

Observei-os/as com atenção e verifiquei que as experiências de fora do colégio estavam subjacentes nas atitudes e comportamentos no ambiente escolar, constituindo-os/as como sujeitos ativos diante das diversas possibilidades de atuação no cotidiano do colégio. Não tive a pretensão de realizar uma pesquisa etnográfica, uma vez que não tenho formação para isso. Entretanto, os anos de experiência profissional, adicionados às experiências que mantive com os/as professores/as e os estudantes, agora fortalecidos pela formação acadêmica de pesquisador e pelo contato com os/as estudantes do colégio, constituíram-se em mais um ponto de fundamentação para as reflexões que propus.

Além desses aspectos importantes para a pesquisa, os/as estudantes não eram os mesmos com os quais convivi no colégio quando fui professor da instituição. Os atuais viviam novas experiências escolares, inclusive com a existência da figura do líder de turma. Agora, uma nova figura, eleita com legitimidade pelos/as estudantes, passara a representar a turma perante o grêmio estudantil, a gestão do colégio, a comunidade, a Secretaria da Educação, perante a sociedade.

Para a efetivação desse trabalho de conhecimento sobre os sujeitos, baseio-me, também, na afirmação de Malinowski (1922, p.19) quando diz que “[...] embora as fontes do historiador sejam, sem dúvida, facilmente acessíveis, elas são também altamente dúbias e complexas; não estão materializadas em documentos fixos e concretos, mas sim no comportamento e na memória dos homens vivos”. O autor confirma uma aproximação, um encontro entre a história oral e a etnografia, já que para adentrar no universo das relações humanas, uma tarefa importante para concretizá-la é levar em consideração o que é dito e também silenciado pelos indivíduos em suas

---

<sup>22</sup> Em algumas passagens desse texto, utilizo a sigla CC para me referir aos componentes curriculares, como forma de evitar-lhes a identificação e manter o anonimato dos/as professores/as.

relações cotidianas e práticas diárias. Assim, o universo da escola precisa ser conhecido não apenas nos seus documentos, mas principalmente nas falas de seres humanos vivos; indivíduos que constroem efetivamente a história e a memória dessa escola viva e dinâmica.

Com as entrevistas semiestruturadas, que possibilitaram escutar os estudantes, sujeitos que compõem a cultura do CEDMP e poderiam fornecer informações, percepções e sentimentos medrados nas dinâmicas culturais de ensinar / aprender, busquei produzir fontes orais com o auxílio da metodologia da história oral. Tais dinâmicas pressupõem, também, disputas pelo conhecimento, conflitos que pulsam no cotidiano da escola como instituição educativa que não deve ser estudada, apenas, em documentos escritos. Um cotidiano que se constrói nas relações interpessoais, hierárquicas, de amizade, de cortesia, de poder, entre outras, e se efetiva, principalmente, nos contatos por meio da linguagem oral. Portanto, o registro das falas de estudantes e a observação do cotidiano se constituem em elementos fundamentais para o trabalho que proponho na pesquisa. Mas, por que ouvir os/as estudantes?

Existem trabalhos de pesquisa sobre escola que têm como referência as vozes de professores, gestores, profissionais da educação e teóricos são muitos. Devido a isso, minha proposta, como mencionado anteriormente, foi buscar, a partir das falas de estudantes de uma turma de terceira série do Ensino Médio, considerações sobre as suas experiências e cultura do CEDMP. A opção por apenas uma turma de estudantes buscou reflexões específicas sobre os/as estudantes do colégio, entretanto, nessas reflexões, considerei uma fala de Portelli (1997, p.4) ao afirmar que “O número extremamente reduzido de toxicômanos, em uma cidadezinha industrial pode fornecer indicações inestimáveis sobre a experiência de jovens como um todo”. Assim, as considerações que fiz sobre o cotidiano escolar no CEDMP podem sinalizar para alguns aspectos gerais do processo de formação de jovens no Ensino Médio, com a pretensão de suscitar elementos para outras discussões acerca da temática.

Ainda que reconheça a importância de pensadores, professores e técnicos da educação, entendo que os/as estudantes, para quem os conteúdos, metodologias e técnicas são selecionados, podem apresentar opiniões e avaliações importantes sobre o processo educativo. Os/As estudantes que foram os sujeitos da pesquisa representam a essência da minha escuta. Ninguém havia, melhor que eles/elas, para dizer se suas experiências eram incorporadas à cultura do CEDMP e às práticas educativas do currículo na unidade escolar.

Suas reflexões e lembranças acerca do processo, tanto as positivas quanto as que lhes trouxeram aspectos desagradáveis, foram os elementos importantes do processo de investigação. Todas as respostas às questões que apresentei, inicialmente e no decorrer da pesquisa, foram, obviamente, fundamentadas nessas lembranças dos/as entrevistados/as. O estudante Valdir, ao falar sobre a organização dos horários do colégio, traz à lembrança o que ouviu da mãe em casa: “Eu me lembro... minha mãe fica falando como ‘era’ os colégios de antigamente...se os colégios de hoje ‘fosse’ como os de antigamente, com certeza a gente não veria alunos nos corredores, seria muito difícil” (VALDIR, 2017). A lembrança do que sua mãe lhe disse foi um recurso para fundamentar seu ponto de vista, tecendo uma crítica à forma como o colégio trata a organização tempo/espaço.

Sendo assim, a minha compreensão do fenômeno que analisei naquele momento da cultura do CEDMP não poderia fugir ao passado desses/as estudantes. Como afirma Santos (2003), “Não se trata de investigar o passado através da memória, mas de procurar compreender o presente a partir das reconstruções que são feitas do passado”. Cada entrevistado trouxe consigo lembranças e pontos de vista, construídos na interação dentro e fora do colégio e resultantes de experiências individuais e em grupo, que se constituíram em uma grande riqueza para a análise que me propus neste trabalho, pois

O respeito pelo valor e pela importância de cada indivíduo é, portanto, uma das primeiras lições sobre a experiência com o trabalho de campo na História Oral. [...] cada pessoa é um amálgama de grande número de histórias em potencial, de possibilidades imaginadas e não escolhidas, de perigos iminentes, e pouco evitados. Como historiadores orais, nossa arte de ouvir se baseia na consciência de que praticamente todas as pessoas com quem conversamos enriquecem nossa experiência. (PORTELLI, 1997, p. 17)

Compreendo que a memória ativada no momento das entrevistas passou por um processo de seleção e que esse processo estava relacionado a fatores individuais e a fatores da vida coletiva dos/as estudantes. Havia perigos para mim, enquanto pesquisador, mas também existiram para os indivíduos que buscavam respostas em suas lembranças, que lhes poderiam ser agradáveis ou não. No contato com eles/as, estive atento ao “fato de que a memória também traz com ela indicações sobre as rupturas no diálogo entre passado e presente” (SANTOS, 2003).

Nem tudo é lembrado; nem tudo é esquecido. Assim, as motivações de lembrar e esquecer são influenciadas pelas condições de realização das entrevistas: a relação que estabeleci com os/as estudantes, estado emocional deles/as, local da entrevista, entre outros fatores. De acordo com Silveira (2007, p. 41), trabalhar com a história oral “É estar preparado para compreender que

nem sempre o ato de rememorar é uma ação saudável e positiva para o sujeito, pois pode trazer sofrimentos”. Gestos, posturas e expressões faciais não registrados pela entrevista gravada demonstraram sentimentos e emoções a que estive atento e sobre os quais, como entrevistador, não tive possibilidade de gerenciamento.

Enxergar os depoimentos e narrativas orais como fontes de pesquisa e subsídios para a construção da história parte da ideia de que

“[...] a utilização de fontes pouco prestigiadas por historiadores e estudiosos da época amplia as alternativas de visualizarmos abordagens, leituras e análises empreendidas sobre segmentos sociais que se situavam fora dos circuitos de mídia impressas, postas à margem do processo de construção da escrita da história” (BRITO, 2009, p. 52)

Assim, a minha atenção às respostas dos/as estudantes do Colégio David Mendes Pereira, por meio das entrevistas, buscou referenciar a pesquisa utilizando a oralidade como fonte para o registro do cotidiano escolar, captando as vozes muitas vezes abafadas nos discursos tradicionais de teóricos da educação. Com a crença de que a construção do cotidiano do Colégio se faz, também, por meio de elementos vivos, sujeitos que efetivamente constituíam a história dessa instituição, ouvi jovens estudantes no presente, buscando construir um pouco de uma memória que levasse para o futuro as marcas do passado.

Outro aspecto relevante observado em minha pesquisa refere-se à atenção aos diversos elementos presentes na entrevista, pois

O entrevistador precisa estar atento não apenas (e não rigidamente, sobretudo) ao roteiro preestabelecido e às respostas verbais que vai obtendo ao longo da interação. Há toda uma de gestos, expressões, entonações, sinais não-verbais, hesitações, alterações de ritmo, enfim, de toda uma comunicação não verbal que foi efetivamente dito. Não é possível aceitar plena e simplesmente o discurso verbalizado como expressão da verdade ou mesmo do que pensa ou sente o entrevistado. (LÜDKE e ANDRÉ 1986, p. 36)

Observando o que sinalizam as autoras, também houve o cuidado com fatores como a maior atenção e cuidado com os possíveis silêncios dos/as entrevistados/as, uma vez que, nos diálogos, os silêncios que ocorreram escondiam sentimentos, subjetividades que poderiam ter sido, no passado, a razão de desentendimentos e conflitos interpessoais. Houve momentos em que os/as estudantes se mostraram reflexivos e hesitantes para responder às perguntas. Nesses instantes, o meu papel foi interferir, tentando reestabelecer a continuidade de suas falas. Foram instantes significativos para a pesquisa, pois fizeram com que eu ficasse atento ao que poderia estar motivando tais comportamentos.

Exposto isso, tive clareza de que, na interação com os entrevistados, obtive respostas às minhas indagações, mas também tive momentos de reticências nas suas falas, para os quais o meu olhar como pesquisador precisou estar preparado, já que eles poderiam representar mais do que um simples calar; podem significar algo que nenhum pesquisador ou cientista é capaz de identificar com clareza, porque são silêncios nos quais podem estar os mais profundos sentimentos humanos. Valendo-me desses elementos, nosso objetivo foi investigar o problema central da pesquisa: os/as estudantes dessa última etapa da Educação Básica identificam inter-relações entre o cotidiano do CEDMP, as práticas educativas e as suas experiências fora do colégio?

### **6.1 Diversas experiências cotidianas: narrativas dos estudantes da 3ª série do Colégio Estadual David Mendes Pereira**

Acreditando que a construção dos conhecimentos nomeados como “escolares” precisa levar em consideração as experiências acumuladas pelos/as estudantes fora e dentro do colégio, e subsidiado pelas informações obtidas nos contatos em sala de aula, nos corredores do colégio e nas entrevistas, busquei entender como as experiências dos/as estudantes do CEDMP são percebidas e apreendidas por eles/elas, tornando-se relevantes no processo educativo da turma pesquisada.

Utilizando a proposta de entrevista semiestruturada, elaborei um roteiro<sup>23</sup> com dez perguntas e tópicos que foram pensados sob a perspectiva de que as respostas pudessem fornecer subsídios para a organização das categorias de análise. As questões foram elaboradas para responder ao problema e aos objetivos propostos para a pesquisa. Além desses aspectos, levei em consideração outros cuidados que devem ter os/as pesquisadores/as nas entrevistas:

Necessariamente, as boas entrevistas revelam paciência. Se não souber porque é que os sujeitos respondem de uma determinada maneira, terá de esperar para encontrar explicação total. Os entrevistadores têm de ser detectives, reunindo partes de conversas, histórias pessoais e experiências, numa tentativa de compreender a perspectiva pessoal do sujeito. (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 139)

Seguindo essas recomendações, comecei as entrevistas atentando para esses cuidados. Além dos esclarecimentos aos/às entrevistados/as, preocupe-me com a forma de me perguntar, sendo cordial e paciente; sentei-me à frente do/a estudante, buscando olhar de frente, para perceber melhor qualquer movimento ou demonstração de receio, insatisfação ou incômodo; testei o celular para que não tivéssemos problema com a gravação; e, o mais importante, estive

---

<sup>23</sup> O roteiro de entrevistas foi elaborado em conjunto com o orientador e está apresentado como anexo 1.

atento aos possíveis elementos que não seriam registrados na fala, como foi o caso da estudante Andrea, que foi enfática ao declarar sua cor, entonando, com muito destaque, “negra!”.

As entrevistas aconteceram em uma sala anexa à secretaria do colégio, porque foi um dos lugares mais silenciosos que encontrei, e onde não fomos interrompidos. Pedi aos/as estudantes que me procurassem após concluírem uma avaliação que estavam fazendo. Duas delas foram feitas em um dia e três no dia seguinte porque pensei em não fazer com que nenhum/a estudante ficasse me esperando por muito tempo, apesar de não terem demonstrado preocupação com isso. As gravações foram realizadas com o aparelho celular, após eu tê-lo mostrado aos/as estudantes e termos feito um teste de gravação, para nos certificarmos da qualidade. A estudante Andrea achou sua voz diferente, e isso foi motivo de risos e de descontração. Como combinado, recebi cada estudante no corredor, em frente à secretaria e, na sala, conversamos sobre as condições da entrevista.

Ainda sobre os cuidados necessários à realização das entrevistas, atentei para o fato de que

Outro problema é o que se relaciona com a garantia do sigilo das informações. Para conseguir certo tipo de dado, o pesquisador muitas vezes tem que assegurar aos sujeitos o anonimato. Se essa promessa é feita, obviamente tem que ser cumprida. Na situação de entrevista, essa questão se torna particularmente relevante, pois a garantia do anonimato pode favorecer uma relação mais descontraída, mais espontânea, e conseqüentemente a revelação de dados que poderão comprometer o entrevistado se sua identidade não for protegida. (LÜDKE e ANDRÉ 1986, p. 50)

Assim, conduzi esse procedimento informando aos entrevistados que poderiam ficar à vontade para responder ou não a alguma questão; reafirmei o acordo constante do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), enfatizando que seus nomes ficariam sob sigilo, apesar de se identificarem no início da gravação; perguntei se seria possível desligarem o celular; e esclareci que escolha da sala se deu por conta de evitarmos interrupções e barulho. Todos foram bastante solícitos, demonstrando, inclusive, confiança em mim. Creio que os nossos contatos anteriores foram responsáveis por isso. Apesar de haver vinte e três estudantes frequentando as aulas na turma, a entrevista foi feita com cinco deles, apenas.

Para a seleção desses/as estudantes, não utilizei critérios rígidos. Entretanto, cinco estudantes que se mostraram muito dispostos a serem entrevistados e apresentaram algumas características que me interessaram, considerando a diversidade de características pessoais. Um deles era líder de turma, figura representativa no atual contexto escolar, como elemento

integrante da gestão participativa proposta pela Secretaria da Educação; uma estudante residia em um bairro distante, declarou-se branca e morava com os pais; a outra morava com os pais, declarou-se negra e, segundo ela, “tomava conta” das irmãs no turno vespertino; outro estudante pareceu-me tímido e calado nas aulas, era ruivo, e se identificou como branco; e o último deles se interessou bastante em ser entrevistado, então considerei seu interesse e procurei incluí-lo, com o intuito de prestar muita atenção em alguém que tanto queria tanto falar para um pesquisador. Com as respostas gravadas, fiz as transcrições, buscando manter fidedignidade às informações fornecidas para a análise. Alguns critérios utilizados foram retirados do quadro apresentado por Marcuschi (1996, p. 10-13), Anexo C, com acréscimo da penúltima categoria do quadro a seguir:

QUADRO 8- Critérios de transcrição das respostas das entrevistas.

CATEGORIAS	SINAIS	DESCRIÇÃO DA CATEGORIA
Cortes, truncamentos e transcrição parcial	... ou /.../	O uso de reticências no início e no final de uma transcrição indica que se está transcrevendo apenas um trecho. Reticências entre duas barras indicam um corte na produção de alguém.
Comentários do analista	(( ))	Marcação no local da ocorrência ou imediatamente antes do segmento a que se refere. Utilizei também quando foi necessário esclarecer melhor a pergunta, ou fazer um questionamento sobre o que não estava claro na resposta.
Expressão ou palavra que se constitui em marca de oralidade ou foge às normas da gramática normativa.	‘ ‘ dentro das transcrições que já estão entre aspas.	Indicar palavra ou expressão que se constitui em marca de oralidade ou destoa das normas da gramática normativa.
Supressão de um trecho da fala	[...]	Indicar a supressão de um trecho no meio da fala do entrevistado.

Fonte: O AUTOR<sup>24</sup>.

<sup>24</sup> Quadro construído, com adaptações, a partir do quadro das normas de transcrição apresentado por MARCUSCHI, L. Antônio. Análise da conversação. São Paulo: Ática, 1986. (Série Princípios).

## 6.2 – Diálogos com os/as estudantes sobre o cotidiano do colégio

No estudo, ouvi e li as respostas para organizar um caminho de análise do que me disseram os/as estudantes em cada questão. Em seguida, precisei organizar as categorias que sintetizariam o meu estudo. Assim, observei que

O primeiro passo nessa análise é a construção de um conjunto de categorias descritivas. O referencial teórico do estudo fornece geralmente a base inicial de conceitos a partir dos quais é feita a primeira classificação dos dados. Em alguns casos pode ser que essas categorias iniciais sejam insuficientes, pois sua amplitude e flexibilidade permitem abranger a maior parte dos dados. Em outros casos, as características específicas da situação podem exigir a criação de novas categorias conceituais. (LÜDKE e ANDRÉ 1986, p. 48).

No processo de a análise do conteúdo das falas dos/as estudantes, discorri sobre as respostas tratando-as pelas categorias. Assim, a partir do ponto de vista de cada um/a deles/as, abordo as categorias propostas para a discussão. Inicialmente, a percepção global das respostas inspirava cerca de dez categorias, entretanto, a partir das informações e palavras que fui encontrando nas respostas, surgiram as categorias que possibilitaram um olhar mais centralizado na temática da pesquisa. Delimitando mais o foco, identifiquei cinco categorias, assim organizadas: experiências pessoais, participação na gestão, concepção de aprendizagem, relações interpessoais e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

A proposição da categoria experiências Pessoais teve como principal objetivo compreender como os experimentos e práticas de conhecimento dos/as estudantes na vida fora do colégio eram percebidas no processo de seleção de conteúdos e na mediação de conhecimentos e saberes. Assim, a pretensão foi identificar as possíveis inter-relações entre a vida social desses/as jovens e as atividades escolares e culturais que realizavam como estudantes no interior do colégio, refletindo sobre elas. Ao analisar as respostas da primeira e da segunda pergunta, identifiquei características do cotidiano e as percepções e reflexões sobre seu dia a dia fora e dentro do colégio. Tais evidências possibilitaram conhecer um pouco da realidade vivida por eles/as, dos seus valores e crenças e perceber as conexões ou distanciamentos entre suas referências culturais e a cultura do colégio.

Para a construção dessa categoria, também levei em consideração que

Os valores não são apenas “pensados”, nem “chamados”; são vividos e emergem no interior do mesmo vínculo com a vida material e as relações materiais em que surgem nossas ideias. São as normas, regras, expectativas etc., necessárias e aprendidas (e “aprendidas” no sentimento), no *habitus* de viver; e aprendidas, em primeiro lugar, na família, no trabalho e na comunidade imediata. Sem esse aprendizado a vida social não

poderia ser mantida e cessaria toda produção. (THOMPSON, 1978, p. 367 apud MORAES e MÜLLER, 2003, p. 340).

Atentando para esses aspectos, levei em consideração que a condição de estudante exercida pelos/as jovens participantes da pesquisa era uma construção que se efetivava no ambiente do CEDMP, mas que se construiu com a influência de elementos externos ao colégio, dos diversos ambientes frequentados pelo eles/as, das relações de amizade, dos conflitos e acordos da vida em sociedade.

Com essa perspectiva, realizei a primeira entrevista com a estudante Andrea, 19 anos, negra que mora com os pais no mesmo bairro onde se localiza o colégio. Antes de começarmos a gravação, ela me disse que falava pouco, o que foi comprovado nas suas respostas objetivas e curtas. Andrea se mostrou pouco crítica em seus posicionamentos, com respostas rápidas. Sobre a categoria “experiências pessoais”, ela disse que seu dia a dia era muito agitado: “Eu cuido da casa, de minhas irmãs [...] aí tenho que fazer tudo... tipo... comida, lavar roupa” (ANDREA, 2017). Havia responsabilidades atribuídas a Andrea, mulher, negra e jovem, na tarefa de cuidar das irmãs. Ela administrava o seu tempo entre estudar e “tomar conta” das irmãs. Sobre a relação entre o cotidiano do colégio e sua vida lá fora, ela afirmou: “Eu acho que a limpeza, né? É só” (idem). Também estabeleceu relação entre “tomar conta das irmãs” e o colégio, afirmando que todos no colégio entendiam isso. Segundo ela, essa sua tarefa doméstica era considerada pelos/as professores/as e colegas, quando ela externava sua carga de tarefas para justificar algum atraso ou não cumprimento de tarefa escolar.

As declarações de Andrea conduzem a uma reflexão acerca da presença do trabalho na vida de jovens:

O trabalho doméstico, o trabalho voluntário, o trabalho de cuidado, o trabalho cooperativo são outras formas existentes em nossa sociedade e que também podem estar muito presentes no cotidiano dos jovens. Olhar para a realidade de trabalho dos estudantes do Ensino Médio significa, não apenas indagar sobre seu presente ou seu projeto de inserção no “mundo dos empregos”, mas também para outras atividades e relações sociais. Na vida de muitas jovens mulheres, especialmente as negras ou as pertencentes às camadas de mais baixa renda, o trabalho doméstico e o trabalho de cuidadora são uma realidade desde muito cedo.

Do mesmo modo, compreendido enquanto relação social e não apenas em sua dimensão econômica, o trabalho é atravessado por outras relações sociais (de gênero, de raça, de grupo étnico, de idade, de classe) e pode ter muitos significados para além da obtenção de uma renda. (CORROCHANO, 2014 p. 208-209)

Importante destacar, portanto, essa realidade, pois o Ensino Médio matutino é visto, comumente, como uma etapa e turno caracterizados por atender a jovens que não trabalham.

Certamente, a concepção de trabalho subjacente a essa visão está associada ao trabalho remunerado, o que, observado no cotidiano do CEDMP, era a realidade de uma parcela de estudantes. Entretanto, era preciso olhar, também, para um outro grupo de estudantes que se caracterizava, da mesma maneira que Andrea, por ter atribuições e responsabilidades no seu dia a dia que influenciavam no processo de ensino e de aprendizagem.

A segunda estudante entrevistada foi Diana, jovem de dezenove anos, branca, que morava com os pais em um bairro que não era o do colégio. Era uma jovem dinâmica, cujas respostas na entrevista foram as mais longas e enfáticas. Diana mostrou-se bastante crítica em suas falas, a cada resposta que apresentava, sua postura era incisiva e demonstrava, em determinados temas, um pouco intolerância com algumas atitudes de professores, colegas e com algumas ações da gestão do colégio.

Nosso encontro para a entrevista começou com a pergunta sobre as experiências fora do colégio. Diana afirmou que saía do colégio, ia para casa, almoçava “normal”, fazia alguma atividade do colégio, assistia televisão “normal” e concluiu afirmando: “Por enquanto ainda não trabalho” (DIANA, 2017). Sobre a relação entre o cotidiano escolar e sua vida fora dele, ela respondeu: “Não sei te dizer assim...exatamente porque...eu venho ‘pro’ colégio diariamente...mas não é assim todo dia que tem a rotina certa, ‘né’?” (idem). Para Diana, a relação encontrada foi a de fazer as tarefas do colégio ou estudar em casa, por meio vídeo aulas, o assunto visto em aula, para complementar: “Então vamos supor...teve aula de Matemática, não entendi muito bem o assunto...então assisto em casa ‘pra’ complementar aquilo que eu não aprendi”. (DIANA, 2017) Essa postura da estudante denota o interesse em buscar outras estratégias de aprendizagem, por meio de recursos audiovisuais, disponibilizados em redes de informação. É importante destacar que alguns professores criticam a utilização destas mídias, acusando-as de serem causadores de desinteresse pelo estudo. A televisão normalmente é vista como fator de alienação e distorção de ideias para as crianças e jovens. Neste caso, a estudante afirmou que faz uso desse meio de comunicação como aliado para a sua aprendizagem. Mas, foi interessante observar a preocupação de Diana em aprender mais aquilo que, de alguma forma, por fatores diversos, talvez metodologia ou condições de ensino, não foi aprendido nas aulas.

Para Valdir, terceiro entrevistado, vinte anos, que se identificou como pardo, suas experiências se diferenciavam bastante dos/as demais colegas: sua mãe comercializava salgados em frente ao colégio, e ele foi enfático: “Essa senhora que fica aqui fora é minha mãe” (VALDIR, 2017). Após as aulas, ele precisava ajudá-la na venda dos lanches que restavam, quando nem

todos eram vendidos no turno matutino, tendo que se deslocar com ela para vendê-los nas ruas do bairro de Pau da Lima, onde havia vários pontos comerciais na avenida principal. Nesse momento da entrevista, percebi que a mãe de Valdir era uma referência importante para ele, porque a citou várias vezes quando discorreu sobre suas experiências fora do colégio.

Um dos aspectos de sua vida que também chamaram a minha atenção foi a presença da responsabilidade. Para Valdir, o encargo era uma constante, antes mesmo dos seus atuais vinte anos. Ele participava de um projeto de futebol, desde que foi, segundo ele, “abraçado” muito tempo atrás pelo professor responsável, inclusive sem pagar mensalidade, pois sua mãe não tinha condições financeiras de fazê-lo. Esse projeto era uma iniciativa independente criada por um professor morador do bairro, e os treinos eram às segundas e quartas-feiras à tarde, o que fazia Valdir se preocupar com a possibilidade de faltar nos dias em que precisasse estar com a mãe vendendo salgados.

Além de ter os compromissos fora do colégio, ele tinha a responsabilidade com a liderança da turma, pois fora eleito líder de classe. Demonstrou maturidade nas relações diárias com os/as colegas, em um dos meus primeiros contatos com a turma, quando ele pediu a atenção dos colegas para minha fala na explicação sobre a pesquisa. Além disso, Valdir disse que havia “...muita coisa que se vê lá fora e você vê dentro do colégio mesmo” (VALDIR, 2017). A associação entre o colégio e a sua vida fora dele não pareceu ser algo difícil para ele, entretanto, ele não se lembrou de algo mais concreto para ilustrar essa inter-relação, fazendo referência, apenas, a uma “diversidade de acontecimentos”.

Para Ícaro, vinte anos, branco, e para David, dezenove anos, que disse: “Me considero negro”, o dia a dia fora do colégio era “normal” (DAVID, 2017). Ícaro disse não ter muita obrigação, mas que um dia iria ter, enfatizando que não trabalhava ainda. Sobre a relação entre o colégio e suas atividades fora dele, afirmou que em comum havia as obrigações, as cobranças do pai e da mãe. David afirmou que, assim como no colégio, o diálogo, a comunicação lá fora era o que identificava os dois ambientes; a convivência era “praticamente igual”. Os dois estudantes não discorreram muito sobre esses pontos, com respostas curtas, demonstrando estabelecer pouca relação entre o colégio e as experiências externas a ele. Esse fato reporta à afirmação de FARIA (2017, p. 30): “Os indivíduos, embora permaneçam ligados a contextos específicos e submetidos a condições sociais e culturais também particulares, são eles próprios que forjam suas experiências”. Estando em uma mesma turma e mesmo colégio, esses estudantes demonstraram particularidades bem diferentes, confirmando a heterogeneidade do grupo.

No momento em que as respostas foram dadas, percebi um certo esforço dos/as estudantes para estabelecer as possíveis relações entre o colégio e a vida fora dele. Sequer um/a entrevistado/a demonstrou facilidade em identificá-las imediatamente, precisando de um tempo para refletir sobre a questão. Esse esforço para estabelecer relações poderia demonstrar que o colégio não aparecia naturalmente no dia a dia desses/as estudantes. Quando questionados sobre as experiências fora do colégio, na questão um, as falas surgiram com mais facilidade.

Buscando compreender esses posicionamentos dos/as estudantes, observei que

Nas aproximações que fazemos dos jovens estudantes por meio de pesquisas e mesmo em conversas informais, também ouvimos constantes reclamações em relação à escola e aos seus professores. Para grande parte dos jovens, a instituição parece se mostrar distante dos seus interesses e necessidades. O cotidiano escolar é relatado como sendo enfadonho. Jovens parecem dizer que os professores pouco acrescentariam à sua formação. A escola é percebida como “obrigação” necessária, tendo em vista a necessidade dos diplomas. (DAYREL, 2014, p. 102).

Em uma análise das falas desses/as estudantes, penso sobre os motivos que podem ter causado as hesitações para responderem à questão “Que aspectos do seu dia a dia fora do colégio você vê presentes na rotina escolar? Talvez o tipo de relação que os/as estudantes estabeleciam com o colégio e esse distanciamento entre seus interesses e necessidades a que se referem Dayrel e Carrano estivessem por trás das respostas dadas. As “obrigações” a que se referiu o estudante Ícaro, associadas às cobranças diárias, poderiam trazer pouca motivação para estar no colégio e, conseqüentemente, a dissociação entre este a vida fora dele. Em nenhuma das respostas, percebi entusiasmo dos/as estudantes, associando a rotina do colégio às suas atividades diárias.

As falas dos/as estudantes manifestam elementos de suas identidades em seus lugares na família e na sociedade. Vejo que se identificam como pessoas que assumem um papel, se não de destaque, mas fundamental em suas famílias. Existiam expectativas na família de Ícaro, projetando o seu futuro como trabalhador, com um salário que poderá contribuir na renda familiar. Ao lado disso, eles também tinham a responsabilidade com as atividades do colégio, as quais precisavam ser cumpridas com êxito, perante familiares, professores e colegas.

As reflexões sobre o Ensino Médio permitem afirmar que

Os coletivos docentes junto com os alunos vão incorporando novas dimensões do conhecimento, que deem interpretações sistematizadas às experiências sociais e às indagações sobre essas experiências vividas, tanto pelos alunos, jovens-adultos, quanto pelos docentes. Avança a consciência de que tanto os mestres quanto os alunos têm direito a se saber, que as experiências sociais vividas como coletivos sejam interpretadas e que suas indagações – sobre sua condição docente e sua condição juvenil, suas

histórias como membros de coletivos sociais, raciais, de gênero, de campo, como trabalhadores, produtores de cultura etc. – sejam aprofundadas nos conhecimentos curriculares do Ensino Médio. (ARROYO, 2014, p.55)

Esses/as estudantes do CEDMP manifestaram uma visão que denota a necessidade de os agentes educacionais do colégio refletirem sobre ela. Novos conhecimentos de mundo, inclusive do trabalho, novas responsabilidades juvenis chegam à sala de aula e, nem sempre, são percebidas pelos/as docentes cotidianamente. A noção de irresponsabilidade atribuída aos/ às estudantes precisa ser repensada. Creio que, em determinadas situações do cotidiano escolar, essa irresponsabilidade, pode ser compreendida como acúmulo de tarefas e responsabilidades externas ao ambiente escolar, resultante dessa nova condição juvenil.

Entre os diversos relatos dos/as estudantes, destaquei as experiências de Andrea e Valdir, como dois estudantes que demonstraram atitudes e reflexões que devem ser valorizadas pelo colégio. Andrea, aos dezenove anos e Valdir aos vinte podem, claramente, atuar como mediadores de discussões sobre a administração do tempo e do aspecto financeiro cotidiano e ele administrando as vendas e o financeiro ao lado de sua mãe. Assim, creio, outros/as estudantes da turma poderiam refletir sobre questões necessárias para as suas rotinas diárias e para a escolha de uma profissão que demande noções de administração.

Em Participação na Gestão, segunda categoria, formulei questões que buscaram perceber de que forma o protagonismo juvenil<sup>25</sup> proposto na legislação mais recente sobre o Ensino Médio é exercido cotidianamente pelos/as estudantes no CEDMP e como os/as estudantes viam a participação do corpo discente nas decisões relativas a aspectos administrativos, pedagógicos e de relações interpessoais. As respostas dos/as estudantes às questões três e quatro indicaram que vários significados foram atribuídos a esta categoria.

Ao ser indagada sobre a organização dos horários do colégio e a possível participação de estudantes na organização interna, Andrea considerou o horário de aula e do intervalo normais, porque “Dá ‘pra’ fazer as coisas” (ANDREA, 2017). Para ela, a participação na gestão se fazia por meio do Grêmios: “Só os meninos desses Grêmios que não ‘adianta’ nada” (idem). Segundo ela, os meninos falavam uma coisa na sala e faziam outra fora: “ ‘Cê’ dá uma opinião...vale de

---

<sup>25</sup> Em outra seção deste trabalho, fiz referência à Instrução Normativa nº01/2017/SEC-BA, à Lei de Diretrizes e Bases da Educação, à Reforma do Ensino Médio e à Portaria de criação do Grêmios Estudantil, legislações que propõem o protagonismo juvenil no cotidiano escolar.

quê...de nada porque continua a mesma coisa” (idem). A inquietação de Andrea se justificava na atuação do Grêmio, que, para ela não atendia às reivindicações dos/as estudantes.

Essa concepção acerca da atuação do Grêmio expressou uma insatisfação que despertou o meu interesse. Nas observações diárias que fiz, foi comum ouvir comentários desse tipo feito por estudantes. Em momento que os representantes desse segmento foram à sala dar um aviso, percebi atitudes de descrença e de não validação da fala dos/as representantes. A frases “Lá vem interromper a aula”, dita por um estudante, teve o apoio de outros, no momento em que um dos representantes iniciou a fala. Esse fato poderia significar muito pouco, pois apenas um estudante se manifestou e ele poderia ser um dos que não foram a favor da eleição desse grupo. Entretanto, creio essa atitude individual representou um pouco do que Andrea defendeu na entrevista: o questionamento sobre a atuação do Grêmio Estudantil na gestão e sobre a possível não efetivação das reivindicações estudantis, fato que demonstrou a existência de conflitos e tensões entre os/as estudantes no cotidiano do colégio.

Na abordagem da participação dos/as estudantes nas decisões sobre as condutas no interior do colégio, Diana foi bastante enfática ao se referir ao Grêmio Estudantil. Segundo ela, a atuação existia, mas era pequena, destacando o trabalho de ajuda aos professores e à gestão na organização da escolha da camisa<sup>26</sup> do terceiro ano no início do ano, mas afirmou: “Agora ‘pro’ final do ano não ‘tá’ tendo nada” (DIANA, 2017). Sua crítica se estendeu ao fato de que o/a aluno/a que se candidatava ao Grêmio perdia muita aula, porque era necessário ir às salas dar os avisos às turmas. Para ela, “...esse negócio do Grêmio não devia existir porque tem muito aluno que aproveita o Grêmio ‘pra’ não ‘tá’ na sala de aula” (idem), manifestando, assim mais uma opinião negativa sobre o Grêmio. Quando falamos da organização dos horários do colégio, Diana declarou que cumpria os horários estabelecidos, inclusive chegando cedo, apesar de morar longe do colégio. Em sua fala, deixou clara a crítica aos colegas que chegavam atrasados, ao fato de não haver, segundo ela, regularidade no toque do sinal para o início e término das aulas: “Aqui mesmo não tem regra de bater sinal...não é todo dia que bate o sinal...então fica um pouco atrapalhado: chega um professor na sala...aí tem que ficar na porta esperando” (DIANA, 2017).

---

<sup>26</sup>As turmas de terceira série do Ensino Médio do colégio confeccionam, com recursos próprios, uma camisa para comemorar o encerramento dessa etapa da Educação Básica e ela pode ser utilizada como parte do fardamento. A escolha da estampa, da frase-tema e da imagem fica a critério dos/as estudantes, mas é referendada pela gestão escolar e pelo Grêmio.

Quando falei com Valdir sobre a organização dos horários e a participação de estudantes na gestão do colégio, ele disse achar tudo “...até bem organizado, mas se tivesse como melhorar pra poder ajudar ainda mais os alunos, eu acho que seria interessante também” (VALDIR, 2017). Sugeriu que houvesse mais atividades complementares, porque ele via “...muita gente nos corredores, faltando aula” (idem). Disse que “... o colégio em si não tem chamado a atenção do aluno” (idem). Utiliza como parâmetro os comentários de sua mãe sobre os “colégios de antigamente”, para sugerir que os colégios “de hoje” deveriam ser como os de antigamente.

Esse posicionamento trouxe implícita uma ligação entre o colégio e família. Enquanto a escola sinaliza para a ausência da família na participação do seu cotidiano, a fala de Valdir trouxe a voz de sua mãe como elemento influenciador na sua conduta e na visão sobre o dia a dia do CEDMP. Elegendo os comentários de sua mãe como argumento para defender a ideia de como o colégio deveria ser, ele expressou até que ponto seu posicionamento como estudante e líder de turma era marcado por fatores aparentemente externos ao cotidiano do colégio, porém presentes em sua formação.

Ainda acerca desse seu posicionamento sobre o colégio, destaco que Valdir era o representante da turma diante da gestão do colégio. Penso no posicionamento dos/as colegas que o elegeram, se a sua ideia de que o colégio de hoje fosse como os de antigamente tivesse sido a sua proposta, quando ele fora candidato à função de líder. Assim como muitos/as colegas poderiam ter concordado com ele, outros/as talvez o vissem como conservador, já que propunha um colégio mais tradicional, até certo ponto. Portanto, o cotidiano do CEDMP, como o de qualquer grupo social, apresentava traços curiosos, constituídos de forma peculiar. Mesmo sendo líder da turma, ou talvez por ter essa atribuição, Valdir afirmou sobre a participação dos/as estudantes na gestão escolar: “Não acontece...a gente não como é o nome...não decide muita coisa...a gente acata mais” (VALDIR, 2017). Disse que a figura do líder não tinha direito como devia ter. Segundo ele, os motivos seriam a falta de atuação do Grêmio e o pouco espaço dado pelo colégio.

Os estudantes Ícaro e David foram bastante objetivos nas respostas ao questionamento relativo à organização dos horários no colégio. Para Ícaro, estava tudo “num horário normal, regular...começa cedo... tem horário da merenda certinho e tal... sem agonia” (ÍCARO, 2017), sem demonstrar interesse em discutir o tópico. Da mesma forma, David disse: “Acho tranquilo” (DAVID, 2017), dizendo, também, que os horários atendiam às suas necessidades, apesar de ter problema com os engarrafamentos, mesmo conseguindo resolvê-lo porque morava perto. Como

disse no início da seção, esses estudantes apresentaram respostas curtas, o que me fez perceber um pouco de timidez por parte de ambos.

Na discussão sobre a participação de estudantes na gestão do colégio, Ícaro disse achar “Muito difícil ter estudante assim participando dessas coisas” (ÍCARO, 2017). Sobre a atuação do Grêmio, ele que “Deixou a desejar...bastante...bastante” (idem). Fez referência à ausência de pais nas reuniões ‘pra’ saber como é que ‘tá’ o filho”. O estudante associou a pergunta, também, à participação de pais e responsáveis pelos/as estudantes na gestão escolar. Neste momento, preferi deixá-lo à vontade, manifestando seu ponto de vista, por entender que essa associação traduz uma visão interessante sobre a categoria Participação na Gestão. A percepção de Ícaro foi de que os pais e responsáveis devem se fazer presentes para acompanhar a vida escolar do/a filho/a era uma forma de participar da gestão.

Assim como outros colegas, David achava que os/as estudantes não participavam devidamente da gestão escolar. Para ele, “A gente não decide muita coisa...a gente acata mais...” (DAVID, 2017). Disse que as figuras do líder e do Grêmio não participavam como deviam, que “Acho muito privada...não tem direito como devia ter” (idem), trazendo como causas a falta de atuação efetiva do Grêmio e a limitação de espaço por parte do colégio.

Essas informações dos estudantes sobre o Grêmio Estudantil condizem com o que está no Caderno V do Programa Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio, de acordo com MEC/SEB (BRASIL, 2013):

Infelizmente, a contribuição do Grêmio Estudantil para a democratização da escola nem sempre acontece, seja porque ele nem sequer é instituído, seja porque é muitas vezes reduzido a órgão de promoção de eventos, seja pela direção e/ou professores, seja pelos próprios alunos. Não que estes sejam desimportantes para a formação dos alunos, mas, quando passam a se constituir na principal atividade do Grêmio, ofuscam sua participação nas deliberações que ultrapassam essa esfera, como a discussão e a promoção de debates sobre o projeto pedagógico da escola e sobre temas do interesse deles, alunos (trabalho, cultura, vida social, saúde, transporte, etc.), assim como do interesse da educação, da escola e da região onde vivem com suas famílias. (BRASIL, 2013, p. 25)

As avaliações feitas pelos/as estudantes nas entrevistas dizem respeito às suas percepções como sujeitos ativos no cotidiano escolar e são ratificadas por esta passagem. A fala de Andrea externou que a atuação do Grêmio fora marcante no início do ano, com os trabalhos para a confecção das camisas, mas se tornara insignificante nos meses seguintes, demarcando atuação apenas nesse evento. Nenhum/a dos/as entrevistados fez referência à atuação em algum aspecto

pedagógico do colégio, talvez por desconhecimento das atribuições previstas na legislação para a Entidade no funcionamento do colégio.

A percepção que tive nas observações realizadas em sala de aula instigaram a formulação de três questões: a quarta “Qual a importância dos conteúdos das aulas de Língua Portuguesa, redação e Inglês para as suas necessidades diárias? ”; a sétima “Você aprende algo nos corredores do colégio? ” e a oitava “Como você utiliza as aulas vagas como tempo e espaço de aprendizagem? Elas abordaram a categoria Concepção de Aprendizagem e possibilitaram aos/às estudantes externar diferentes visões acerca do processo de aprendizagem, tanto quanto aos conteúdos estudados em sala como também sobre o sentido, para eles, da palavra “aprendizagem”.

As respostas dos/as estudantes a essas questões envolveram posicionamentos variados. Para Andrea, inicialmente, os corredores não eram um lugar onde houvesse a possibilidade de se aprender algo, aparecendo como um local onde não se aprendia: “Aprendo não...acho que faço uma comparação, ‘né’? ” [...] porque eu já vi muita gente falando de suas vidas... então eu fico na minha mente fazendo comparação [...] aprender, aprender não” (ANDREA, 2017). Mais à frente, quando indaguei se ela aprendia isso para a vida, ela disse: “Então, é uma aprendizagem” (idem). Segundo Diana, “Aprender algo que eu vou levar ‘pra’ minha vida como aprendizado de estudo não...mas de outras coisas claro que a gente aprende porque todo mundo comenta” (DIANA, 2017). Mais adiante, entretanto, ela relata que, quando estava em dificuldade em uma matéria, um amigo a chamou, dispôs-se a ajudá-la, e ela aprendeu o assunto. Para ela, “...corredor de escola é uma coisa que você vê de tudo...conversa de tudo...fala de tudo...mas aprender assim coisa tipo concreta que tipo assim...vou levar ‘pra’ minha vida aquilo ali e tudo acho que muita coisa não” (idem).

Nessa resposta de Diana, percebi sua dificuldade em associar a sua concepção de aprendizagem aos conteúdos que, para ela, não eram ensinados nas aulas, como se o processo de aprendizagem escolar estivesse restrito aos assuntos previstos no planejamento didático. É possível que esse posicionamento fosse influenciado por uma condução dada pelo colégio às práticas educativas cotidianas, com uma cultura de que a aprendizagem se concretizava nas aulas, com o estudo dos assuntos explicados pelos professores.

Para Valdir “Quando tem...tipo um projeto alguma coisa diferente sim...do contrário só conversa” (VALDIR, 017) e para Ícaro “Aprender...aprender não...é mais ‘pra’ conversar...ficar

resenhando” (ÍCARO, 2017). Eles apresentaram um pensamento parecido: os corredores não eram um espaço de aprendizagem. Valdir, após eu reforçar a pergunta indagando-lhe se ele achava que ocorria algum tipo de aprendizagem, ficou um pouco em silêncio e disse: “Sempre há aprendizagem social...você conversa com outras pessoas...você começa a ampliar sua visão” (VALDIR, 2017). A visão de Valdir demonstrou um senso mais apurado sobre a relação entre seus momentos no interior do colégio e a vida fora dele. Seu posicionamento deixou claro que, para ele, a aprendizagem se efetivava cotidianamente, em suas interações com os/as colegas, inclusive fazendo alusão a uma “aprendizagem social”.

Afastando-se, do ponto de vista inicial dos/as colegas, David foi bastante enfático ao afirmar que “Sempre...em qualquer lugar há aprendizagem...a gente sai de casa já aprendendo alguma coisa” (DAVID, 2017). Mas outra afirmação dele me chamou ainda mais atenção, quando lhe perguntei se nos corredores ele também aprendia alguns conteúdos dos componentes curriculares, ele afirmou: “Acho que não...acho que conteúdo é mais quando você ‘tá’ em sala de aula...e ‘pra’ vida é em todo lugar” (idem). David deixou claro que a aprendizagem ocorrida fora das aulas eram para toda a vida, em uma nítida separação entre as aulas e os momentos fora delas, suscitando reflexões sobre a forma de abordagem dos conteúdos nas aulas e denotando um distanciamento entre elas e a vida exterior ao colégio. A sua fala, assim como de alguns colegas, externou diversas visões sobre aprendizagem. Com isso, percebi que as concepções de aprendizagem se concentravam naquilo que é proposto no currículo formal, mas admitiam, após minha intervenção, que outros conteúdos podiam ser aprendidos no ambiente escolar, mesmo não sendo na sala de aula. É possível perceber, nessa visão dos/as estudantes, que

Em muitas ocasiões, os conteúdos são contemplados pelo alunado como fórmulas vazias, sem sequer a compreensão de seu sentido. Ao mesmo tempo, criou-se uma tradição na qual os conteúdos apresentados nos livros didáticos aparecem como os *únicos possíveis*, os *únicos pensáveis*. Como consequência, quando um/a professor/a se pergunta que outros conteúdos poderiam ser incorporados ao trabalho de sala de aula, encontra dificuldade para pensar em conteúdos diferentes dos tradicionais. Não constitui surpresa, pois, que nessa altura da história já sejam muitas as vozes ausentes e/ou deformadas na maioria dos currículos. (SANTOMÉ, 2013, p.157).

Refletindo sobre as falas dos/as estudantes e associando-as às palavras de Santomé, trago dois pontos para a discussão: a visão dos/as estudantes sobre os conteúdos estudados em sala e a possível dissociação entre os conteúdos apresentados e cobrados nas aulas e a realidade dos/as estudantes fora do colégio. Os conteúdos estudados nas aulas eram diferenciados daqueles passíveis de serem apreendidos nos corredores, já que não aprenderiam nos corredores algo que fossem levar para a vida. Os conteúdos de aula, provavelmente constantes dos livros didáticos,

apareceram predominantemente, sem a compreensão da relação entre eles e o que acontecia nos corredores, no cotidiano fora da sala.

O segundo ponto destacado, foi uma possível ausência de estabelecimento de relação entre os conteúdos estudados nas aulas e as experiências dos/as estudantes fora da sala de aula e do colégio. A dificuldade a que Santomé se refere poderia ser um elemento responsável pela visão de dos/as quatro estudantes, acerca da relação entre o que era vivenciado e vivido nos corredores e o que era visto nas aulas. Essa “muita coisa” a que Diana (2017) se referiu parecia não estar presente no trabalho cotidiano de professores em sala de aula. Talvez Diana, Andrea, Valdir e Ícaro fossem representantes dessas vozes ausentes ou deformadas a que Santomé se refere, como estudantes que tinham algo a dizer ao colégio sobre aprendizagem e conteúdos curriculares.

Sobre a possibilidade de utilizar as aulas vagas como espaço e tempo de aprendizagem, um elemento comum a todos/as os/as estudantes foi a dificuldade de utilização dessas aulas para aprender. Diana, encontrava dificuldade para estudar, por causa do barulho: “...muita conversa...muito barulho” (DIANA, 2017). Quando levava um livro para ler, não conseguia se concentrar. Andrea utilizava o espaço para conversar, “fazer alguma coisa pendente” (ANDREA, 2017), enquanto Valdir aproveitava para “...poder ver meus amigos de outras salas...” (VALDIR, 2017) ou então “ir ‘na’ biblioteca olhar um livro...alguma coisa assim” (idem). Para Ícaro, esse tempo era destinado ao “baba”; para David, era um momento “ ‘pra’ ficar com a mente fresca” (ÍCARO, 2017), e o “corredor um espaço para relaxar... ‘pra’ voltar concentrado de novo” (idem). As aulas vagas não se constituíam em momento de estudar.

Quanto à importância dos conteúdos dos Componentes Curriculares Português/Língua Portuguesa/ Literatura, Redação e Inglês, Andrea disse: “Inglês é menos utilizado...mas Português eu acho essencial na vida do ser humano né...aqui dentro e lá fora” (ANDREA, 2017). Sua opinião sobre Inglês foi: “Acho que nem deveria ter [...] seria uma coisa que a pessoa é que deveria escolher se queria aquilo ou não... quem consegue ler...eu ‘mesmo’ não consigo” (idem).

Para Diana, as disciplinas da área de Linguagens e suas Tecnologias eram fundamentais, mas disse: “Porém, não é toda matéria<sup>27</sup> que é ensinada da maneira correta e nem todo aluno aprende da maneira correta” (DIANA, 2017). Ela explicou que em (CC), o professor era muito bom e que em (CC) o ensino não era tão bom assim. Valdir e Ícaro tinham o mesmo

---

<sup>27</sup>O vocábulo “matéria” é utilizado pela estudante como sinônimo de disciplina/componente curricular (Português, Inglês, entre outros).

posicionamento quanto ao componente Inglês, atribuindo-lhe importância, por ser uma língua universal e servir para se conseguir um bom emprego. Também disseram que Português era importante para a vida fora do colégio.

Nesse ponto da entrevista, os/as estudantes demonstraram posicionamentos de análise e crítica bastante firmes. A postura quanto à importância do componente curricular Português para suas vidas estava ligada à noção de língua culta proposto nas gramáticas normativas, mas sem a distinção entre oralidade e escrita, como declarou Valdir: “...Português eu gosto porque eu não gosto de falar errado...eu corrijo muito os outros” (VALDIR, 2017). Com essa declaração, o estudante expressa a ideia de que se fala “errado”, noção que precisa ser debatida na escola, para que questões como o preconceito linguístico seja estudado e combatido.

Quando Andrea (2017) afirmou que “...mas Português eu acho essencial na vida de um ser humano...”, sua fala expressa, também, um elemento importante no estudo da língua no colégio: a necessidade de tornar esse estudo algo intrínseco ao uso da língua no cotidiano. O estudo parecia ser algo distante, sem relação com o dia a dia da estudante. As regras estudadas nas aulas de gramática precisam ser encaradas com recursos para o aperfeiçoamento do uso da norma culta da língua, e não como “essencial” para o falante/escritor, sem deixar de reconhecer o valor social dessas regras em situações que as exigem.

A categoria Relações Interpessoais derivou das observações em sala de aula e do fato de eu ter encontrado falas nas entrevistas que demonstravam um destaque para questões referentes a amizade, a tensões entre os/as estudantes e às relações interpessoais com os/as professores. Ela se intensificou nas respostas à questão seis: “Como são suas relações com os/as colegas da turma fora do colégio? ”; e na questão nove: “Como é sua relação com os/as professores/as de Língua Portuguesa, Redação e Inglês? ”, nas quais houve afirmações como a de Diana (2017): “Como eu digo: minha amiga é mãe e minha mãe ‘tá’ em casa”, e como a de David dizendo: “A maioria ‘tá’ no meu ciclo de amizade, que começou aqui e ‘tá’ do lado de fora também” (DAVID, 2017).

Nas questões relacionadas a essa categoria, Ícaro, Valdir, David e Andrea disseram ter uma ótima relação com os/as colegas. Ícaro (2017) disse que “Amizades...a gente conversa direto...tem nosso grupo no (nome de rede social) ...a gente resenha quando a gente sai assim e se encontra em algum no lugar”; Valdir (VALDIR, 2017) disse que “...tem um grupo lá da galera mesmo da sala ou até pessoas de outras salas também; David (2017) afirmou: “A maioria ‘tá’ no meu ciclo de amizade que começou aqui e ‘tá’ do lado de fora também”. Andrea (2017) disse:

“Me dou bem com todos. Afirmou morar perto apenas de uma colega, mas que andava com todos e que “A gente vai ‘pra’ festa; a gente sai... às vezes fala mal de algum professor”, declaração que sugeriu minha atenção para a presença da figura dos/as professores/as em momentos e situações externas ao colégio, com a curiosidade de os/as estudantes “falarem mal” de algum/a deles/as e para o significado atribuído a essa expressão por Andrea. Talvez esses encontros fossem situações em que os/as estudantes fizessem críticas e avaliações por se sentirem à vontade, por estarem fora do colégio, e talvez, distantes dos/as professores, o que lhes deixaria menos tensos e sem a preocupação com o teor dos comentários. Infelizmente, não atentei para esses pontos no momento da entrevista, quando poderia indagar a estudante sobre a pertinência dessas suposições.

Essas falas dos/as estudantes são significativas e demonstram que

Aliada às expressões culturais, outra dimensão da condição juvenil é a sociabilidade. Uma série de estudos <sup>28</sup> sinaliza a centralidade dessa dimensão que se desenvolve nos grupos de pares, preferencialmente nos espaços e tempos do lazer e da diversão, mas também presente nos espaços institucionais como na escola ou mesmo no trabalho. Segundo Pais,<sup>29</sup> os amigos do grupo “constituem o espelho de sua própria identidade, um meio pelo qual fixam similitudes e diferenças em relação aos outros”, enfim, um espaço de afinidades e afetividades. (DAYRELL e CARRANO, 2014, p. 117)

As respostas dos/as estudantes ao questionamento sobre as relações de amizade com os/as colegas da turma demonstraram que a interação entre eles não se restringia ao espaço escolar. Outros elementos, como o esporte e as festas, mesmo não sendo apontados como responsáveis pelos laços amizade, iniciados ou não no ambiente do colégio, apareceram como responsáveis pela manutenção deles fora dele. A “resenha” citada por Valdir e Ícaro surgiu como motivação para os encontros e o divertimento. Isso não aparece na fala de Diana

De certa forma, diferente das falas dos/as colegas, apenas as respostas de Diana demonstraram que ela não fazia amizades com muita facilidade no colégio ou as mantinha fora dele. Para ela, “amizade de escola você só leva se quiser” (DIANA, 2017), porque, em seu ponto de vista, as amizades seriam momentâneas e por necessidade, quando se precisava de uma atividade. Ela afirmou, que quando acabasse a recuperação, sairia de grupo criado pelas turmas em uma rede social, porque a sala não era unida. Em uma passagem, chegou a afirmar que “...minha amiga é mãe e minha mãe ‘tá’ em casa” (idem), para justificar o pequeno número de

<sup>28</sup> Os autores citam os trabalhos de SPOSITO (1993, 1999), ABRAMO (1994), CALDEIRA (1984), MINAYO (1999), ABROMAVAY (1999). Essa mesma tendência é constatada entre os jovens portugueses analisados por PAIS (1993), ou jovens italianos analisados por CAVALLI (1997), que aparecem nas referências da obra citada.

<sup>29</sup> PAIS, José Machado. *Culturas juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1993.

amizades construídas no colégio nos três anos em que estudava lá, das quais só via ou encontrava as que ela considerava mesmo.

Sobre a relação com os/as professores/as da área de Linguagens, Andrea disse gostar de todos/as, mas que foi para a recuperação de (CC) por um descuido. Ela afirmou que “Eu ‘mesmo’ não gostava de (CC), mas tive um professor ótimo...aí passei” (ANDREA, 2017). A postura de Andrea quanto às relações com os/as professores/as externou um fator importante no processo de ensino e de aprendizagem, que foi a sua visão sobre a importância do tipo relacionamento estabelecido entre professor e estudante. Quando Andrea atribuiu o fato de ter “passado” em (CC) ao seu bom relacionamento com o professor, ela trouxe uma questão importante: a suposição de que o bom relacionamento entre professor e estudante seria um elemento imprescindível para que houvesse aprendizagem.

Para Andréa (2017), alguns fatores seriam responsáveis pela falta de aproximação com uma professora: o fato de a professora “não ajudar” aos alunos, diferentemente de outro professor; que não aceita sugestão de como explicar um determinado assunto da aula. Segundo Andrea, a professora disse que estaria querendo ensiná-la a dar aula; pelo fato de a professora “passar certas atividades”; e, finalmente, porque não se conheciam há muito tempo, apenas neste último do Ensino Médio. Já com outra professora sua relação era “boa”, porque a professora conversava com o aluno e passava trabalho quando o/a estudante estivesse necessitando de “ponto alto”, numa referência à necessidade de obter nota para a aprovação.

Interessante perceber os critérios estabelecidos por Diana para que houvesse ou não aproximação com os/as professores, e as relações fossem “boas”. Os elementos para as justificativas foram o tempo de convivência, a forma de agir dos/as professores, sendo mais ou menos condescendentes, e o respeito ou a aceitação às sugestões dadas pelos/as estudantes. Nas aulas a que pude assistir, notei que a mesma professora com a qual Diana disse não ter aproximação foi a que se mostrou mais atenta aos limites de disciplina comportamental e de horários na sala de aula.

Ao refletir sobre a atuação dos/as estudantes no cotidiano escolar e analisando as falas de Diana, faço alusão ao fato de que, às vezes,

Naturalizamos o que é ser aluno, assim como medimos as possíveis consequências das reformas educacionais: simplesmente ignorando a construção real dos alunos que estão dentro de nossas escolas, sua capacidade de interação e apropriação com as medidas formais e informais do mundo adulto. Acreditamos que podemos discutir educação e

até mesmo propor soluções, desconsiderando completamente o ofício de aluno real que se constrói e desconstrói de forma tensa ao longo do dia a dia das instituições educacionais. (CORTI, 2014, p. 310)

Nas opiniões de Diana, percebi que muito havia para ser dito pelos/as estudantes reais, existentes no CEDMP. Seus posicionamentos, ainda que demonstrassem, em algumas palavras, algum desconhecimento de elementos da pedagogia, expressavam os reais anseios e perspectivas de uma jovem que se constituía como sujeito ativo no processo de construção da cultura desse colégio. Uma estudante que saía de casa muito cedo todos os dias da semana em que tinha aula e, no interior do colégio, apesar de todo o desenrolar das atividades cotidianas, percebia aspectos, detalhes que pareciam passar despercebidos pelos adultos no dia a dia da instituição.

Os estudantes Valdir, David e Ícaro apresentaram respostas parecidas quanto às relações interpessoais com os/as professores/as de Linguagens. Valdir disse que “A relação com cada um é perfeita” (VALDIR, 2017), chegando a afirmar que “Na verdade eu amo esses meus...[...] nunca tive uma relação atribulada com nenhum deles” (idem). Para David (2017), as relações “São boas...passei nos três”, mas não tinha amizade com nenhum professor; Ícaro (2017) apenas falou que eram “Bons professores...sempre foram”. Assim, no cotidiano escolar,

A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que a minha afetividade interfira no cumprimento ético do meu dever de professor, no exercício de minha autoridade. Não posso condicionar a avaliação do trabalho escolar de um aluno ao maior ou menor bem-querer que tenha por ele. (FREIRE, 2011, p. 138)

Freire sinaliza para a afetividade na relação professor/estudante, fator que estudante Andrea demonstrou ser algo importante na relação com o professor de (CC). Quando falou sobre isso, ela demonstrou alegria ao se referir ao professor, o que pude notar, inclusive, nas aulas. Sua receptividade quando ele entrava em sala era diferenciada, tratando-o de “Prof”, forma carinhosa com a qual os/as estudantes costumavam se dirigir aos/às professores/as nas aulas.

Sabendo que na terceira série do Ensino Médio os colégios dão destaque ao ENEM e como presenciei momentos das aulas em que os/as professores/as se referiram a esse exame, propus a questão dez: “Como você vê a relação entre as aulas de Linguagens e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)?” Com essa questão, propus a categoria “Exame Nacional do Ensino Médio”, para fazer uma abordagem específica sobre o tema. O meu objetivo foi saber como os/as estudantes avaliavam essa associação entre as aulas e os conteúdos escolares propostos pelo modelo de exame pelo ENEM, para refletir, também, sobre o interesse dos/as estudantes pelas

aulas que enfatizavam o Exame, bem como sondar quais eram as perspectivas para cursar o ensino superior.

Após a conclusão das entrevistas, observei que foram apresentados pontos de vista bastante significativos sobre essa categoria. Inicialmente destaco que quatro dos/as estudantes declararam não ter a pretensão de fazer o exame naquele ano. A postura de Andrea, por exemplo, foi de insegurança e dúvida sobre a relação entre as aulas e o ENEM. Foi necessário esclarecer mais a pergunta, para que ela compreendesse que eu queria saber como ela percebia a relação entre o que os/as professores/as falavam e explicavam nas aulas e as provas do Exame. Então ela afirmou que falavam: “Ah...fala...tanto que as provas que a gente fez tem do lado...elas ‘bota’ ...assim ENEM e ‘bota’ o ano que fez” (ANDREA, 2017). Além dessa informação, ela acrescentou que nunca fizera o ENEM e nem pretendia fazê-lo naquele momento, assim como Ícaro e Davi. Valdir disse que não fez porque houve uma falha no número de um documento dele. Com isso, ratificou o mesmo desejo de alguns estudantes, que não pretendiam cursar uma faculdade no ano seguinte ao da conclusão do Ensino Médio.

Sobre a relação entre as aulas e o ENEM Ícaro (2017) disse: “Todo dia...ainda mais (nomes de dois componentes curriculares)...eles ‘tecla’ demais nessa tecla do ENEM”. David (2017) fez declarações significativas: “Rapaz esse ano foi muito voltado ‘pro’ ENEM...com ensinamento disso...mas eu não sei muita coisa porque eu não fiz o ENEM... meu pensamento é outro...é fazer agora um curso profissionalizante imediato...entendeu...depois mais lá na frente fazer uma faculdade”.

Ainda sobre o Exame Nacional do Ensino Médio, Diana discorreu bastante sobre a relação entre as aulas e a preparação para o Exame. A seguir, transcrevo sua fala, integralmente:

“ ‘Ó’ eu acho que...a escola pública não ensina assim ‘pra’...ENEM...eu não sinto que a gente de escola pública tem...você tem querer muito, estudar muito ‘pra’ você conseguir um lugar no ENEM de nota boa...um amigo meu estuda em escola particular, toda quarta-feira na escola dele tem aulão do ENEM...tem um seminário do ENEM...não vale ponto, porém o professor diz: “ ‘Ó’ você tomou essa pontuação”...ele lhe ajuda...ele tem um papel que ele tirou xerox e me deu que é um papel com...é...nomes tipo que você pode o que você não pode usar no ENEM...palavras, certas palavras que ‘tão’ corretas e que não ‘tão’ corretas...então eu não acho que a gente tenha uma capacitação muito boa assim...eu acho que devia melhorar...aqui realmente teve aulas do ENEM só que durante os sábados...e eu não posso ‘vim’...mas não tem assim...de tarde...aqui de tarde não é toda sala que usa...podia ‘vim’, mesmo que o aluno trabalhasse...mas outros não trabalham...outros podem ‘vim’...mas, (CC) o professor...ele ensina...ele fala sobre o ENEM...ele conversa sobre o ENEM...a professora de (CC) nunca conversa sobre o ENEM com a gente não...mas a de (CC) ela fala, às vezes, mas como eu falei eu não acho que foi uma coisa tão forte ‘pra’ que a gente aprendesse sobre o ENEM...sobre (CC) ‘pra’ ir bem na (nome do componente curricular)”. (Diana. Entrevista II. Dez. 2017).

Em uma primeira análise da fala de Diana, percebe-se uma visão negativa sobre o ensino da escola pública. Ao afirmar que a escola não preparava para o ENEM, ela trouxe uma questão bastante significativa, que corrobora para um discurso negativo, comum e, creio, não devidamente questionado, nos meios educacionais por onde tenho atuado. Diana trouxe, também, uma comparação entre a escola pública e a escola particular que, em no meu ponto de vista, traduz um determinado grau preconceito, entretanto a sua voz expressa o lugar de quem estuda na escola pública há muitos anos e pretendia fazer o Exame, sentindo-se prejudicada, principalmente ao estabelecer comparação entre as suas experiências e as do amigo que estuda na rede particular de ensino.

Por outro lado, a resposta de Diana sugere que:

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural (BOURDIEU, 2015, p. 45)

Apesar do discurso sobre a preparação do aluno de escola pública da Bahia para o ENEM promovida pelos órgãos da Secretaria da Educação de um trabalho<sup>30</sup> voltado à preparação que o colégio promovia para o ENEM, a fala de Diana deixou claro que ela não se sentia preparada para se submeter às provas. Na comparação entre a escola pública e a escolar particular, estava claro o seu desencanto com o ensino público. Como resultado dessa avaliação que fez, ela sugeriu possibilidades de aperfeiçoamento da proposta de preparação para ENEM, respeitando as necessidades do/a estudante que trabalhasse ou mesmo de quem tivesse disponibilidade para assistir às aulas em outro turno ou aos sábados.

Nas respostas às questões da entrevista, percebi que muito havia para ser dito pelos/as estudantes reais, e não idealizados nos discursos sobre os/as jovens do Ensino Médio. Seus posicionamentos, ainda que demonstrassem, em algumas palavras, algum desconhecimento de elementos da pedagogia, expressavam os reais anseios e perspectivas de estudantes que se constituíam como sujeitos ativos no processo de construção da cultura desse colégio. Uma estudante como Andrea, que saía de casa muito cedo todos os dias da semana em que tinha aula e, no interior do colégio, apesar de todo o desenrolar das atividades cotidianas, percebia aspectos, detalhes que pareciam passar despercebidos pelos adultos no dia a dia da instituição e foi apenas

---

<sup>30</sup>No CEDMP há um projeto chamado “Se ligue no ENEM” que promove aulas de revisões de conteúdo voltados para o ENEM”.

uma representante de vozes muitas vezes silenciadas no interior de escolas públicas. Assim, as entrevistas me permitiram, encontrar informações e avaliações bastante diversas, as quais externaram opiniões dos/as estudantes e diferentes realidades de jovens que constituíam o mosaico das juventudes do Ensino Médio do Colégio Estadual David Mendes Pereira.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No processo de educação formal do estudante do Ensino Médio, há fatores que nem sempre recebem a devida atenção percurso formativo juvenil. Os processos cognitivos, as metas quantitativas a serem alcançadas, o cumprimento de programas de ensino, entre outros sobrepõem-se a questões tão importantes quanto essas, como as relações interpessoais, o significado da aprendizagem na vida dos/as jovens, as relações familiares dos/as estudantes, as opiniões deles/as sobre as aulas, entre outras. A proposta dessa pesquisa foi refletir sobre alguns pontos relacionados à dinâmica do cotidiano escolar e às opiniões dos/as estudantes sobre os processos pedagógicos e de relações pessoais internos do colégio. Como objetivo principal propus investigar como os/as estudantes de uma terceira série do Ensino Médio do Colégio Estadual David Mendes Pereira identificavam as inter-relações entre o cotidiano do colégio, as práticas educativas e as suas experiências fora da instituição.

Para tanto, sistematizei estudos e pesquisas para construir um referencial teórico, procurei, nas práticas cotidianas, elementos que demonstrassem relações entre a cultura do colégio e as experiências dos/as estudantes e analisei as narrativas juvenis, para ouvir as opiniões dos/as estudantes da turma sobre as possíveis inter-relações que eles/as estabeleciam entre suas experiências e as práticas escolares.

Nessas considerações finais, percebi alguns elementos que merecem destaque. A leitura do referencial teórico permitiu-me ver que os trabalhos sobre juventudes, cultura escolar, cotidiano e experiências estudantis foram iniciados nas últimas décadas do século passado, sob a influência dos estudos culturais. O interesse acadêmico por esses temas surgiu e cresce a cada dia, devido à necessidade de se compreender questões que envolvem as mudanças sociais que afetam a educação formal, resultantes, principalmente, do processo acelerado de globalização e, conseqüentemente, das transformações que acontecem no interior das escolas.

No trabalho de observação realizado no campo da pesquisa, para conhecer o seu cotidiano, detectei aspectos relevantes para a compreensão da temática. O prédio do colégio não apresentava espaços suficientes para o lazer juvenil; não havia rampas de acessibilidade para pessoas com alguma necessidade especial; o subsolo, onde ficava a turma pesquisada, era pouco ventilado, entre outros. Apesar disso, percebi os esforços da gestão para resolver esses problemas, como aconteceu com a recente instalação de aparelhos condicionadores de ar no auditório.

Nessas últimas, mas não definitivas palavras, destaco que houve limitações inevitáveis impostas a esta pesquisa de inspiração etnográfica realizada em dois anos e exposta às diversas realidades dos/a estudantes. Uma delas foram os obstáculos para ter acesso, como pesquisador, ao cotidiano dos/as estudantes fora do colégio, que resultaram na coleta de informações sobre suas experiências juvenis apenas por meio das entrevistas. Entretanto, as questões do roteiro da entrevista trouxeram informações relevantes para as considerações sobre a temática, não impossibilitando a realização da pesquisa. Outra dificuldade foi a de manter contatos regulares com os/a estudantes, já que alguns/as deles/as faltavam às aulas, e também houve suspensões de aulas, devido às chuvas ou a problemas de falta de energia elétrica ou greve de transporte coletivo.

Percebi nas falas dos/as estudantes, a diversidade de realidades vividas por eles/as. Cada estudante trouxe relatos de experiências diversas, desde a declaração de que não exercia outras atividades, além de frequentar o colégio, até a de outra estudante que declarou realizar tarefas, em princípio, destinadas às donas de casa, como cuidar de crianças e “tomar conta da casa”, ou do estudante que vendia lanches com a sua mãe, quando não estava no colégio. A preocupação com o mundo do trabalho assalariado foi uma constante nas falas de estudantes que pretendiam, assim que concluíssem o Ensino Médio, ingressar nele, sem o olhar voltado para um curso de nível superior.

Houve estudantes que declararam que, apesar da existência do Grêmio Estudantil e do Colegiado Escolar, a participação estudantil na gestão escolar não atendia às suas expectativas. Essa informação me fez refletir acerca dos discursos oficiais sobre o protagonismo juvenil e gestão democrática. Percebi que alguns/as estudantes apresentavam uma visão equivocada sobre esses conceitos. Essa foi uma característica da cultura do colégio que me pareceu sugerir a necessidade de um trabalho efetivo sobre os conceitos de liderança, participação juvenil e gestão democrática.

Nas questões voltadas para o ensino, conteúdos, componentes curriculares e concepção de aprendizagem, algumas falas não condisseram com as percepções que tive nos momentos de observação das aulas. Houve estudante se referindo à necessidade de estar atento às aulas, mas não mostrava atenção quando estava participando delas, o que poderia ser explicado por fatores diversos, como a falta de atribuição de sentido, de significado e relação de pertinência entre o assunto e a realidade juvenil. Essa falta poderia ser explicada por uma falha do/a professor, no

seu trabalho pedagógico, ou pela falta de maturidade, ou motivação do/a estudante, possibilidades que merecem uma atenção por parte das escolas.

Ainda acerca dessas questões, destaco as relações estabelecidas pelos/as estudantes entre o ensino e a aprendizagem. De modo geral, as falas denotaram uma variabilidade nas percepções dos/as estudantes, para quem os conceitos de aprendizagem alternavam. Em alguns momentos eles/as o associavam aos conteúdos escolares, e em outros aos diversos assuntos discutidos por eles/as nas aulas vagas e nos corredores. Os assuntos estudados nas “matérias” (componentes curriculares ou disciplinas) pareciam, às vezes, ser distantes de suas experiências fora do colégio, talvez confirmando um discurso muito comum: a escola precisa rever constantemente a eficácia do seu trabalho com as disciplinas e os conteúdos, avaliando o porquê de índices como baixo rendimento, evasão e reprovação.

A cultura das disciplinas escolares pareceu subjacente nas falas dos/as estudantes, quando fizeram reflexões sobre as aulas de cada uma delas. Como no colégio havia a separação entre Redação e Língua Portuguesa, houve estudante que estabeleceu separações claras, não só entre esses Componentes Curriculares, como também entre os demais da área de Linguagens e suas Tecnologias. As declarações falavam da aprendizagem de redação como algo distante do estudo da língua. Associando esse raciocínio estudantil aos estudos sobre disciplinas escolares, notei o quanto a escola ainda precisa refletir sobre essa temática, como forma de questionar as separações e junções feitas em seu interior, independente das determinações legais, das reformas que suponham vir impostas por órgãos gestores da educação.

Finalizo este texto esperando que ele seja uma contribuição aos debates sobre as temáticas abordadas, em especial para o CEDMP e outras escolas públicas que tenham acesso a esta dissertação. Fica a certeza de que este trabalho constitui-se em uma proposição para a possibilidade de novos estudos, com a esperança de que esteja lançada mais uma semente para outros pesquisadores que, assim como eu, buscam o aperfeiçoamento profissional e a melhoria da escola pública, por meio de reflexões sobre as falas de jovens estudantes.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Mirian; ESTEVES, Luiz Carlos Gil e ANDRADE, Eliane R. (Orgs.) **Juventudes: outros olhares sobre a diversidade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco 2007.
- ANJOS, José Juarez Tuchinski. História das disciplinas escolares: quatro abordagens historiográficas. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.21, p.281-298, 2013.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**-5 ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BAHIA, Lei nº 8.573/2003 de 13 de janeiro de 2003. Institui o Prêmio Servidor Cidadão. Salvador, 13 de janeiro de 2003.
- BAHIA, Portaria nº 6562 de 02 de julho de 2016. Dispõe sobre a sistemática de Avaliação do Ensino e da Aprendizagem nas Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino. Salvador, 02 de julho de 2016.
- BAHIA, Secretaria da Educação do Estado. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**, Salvador, 2015.
- BARROSO, João. **Cultura, cultura escolar, cultura de escola**. Disponível em: <[https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65262/1/u1\\_d26\\_v1\\_t06.pdf](https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65262/1/u1_d26_v1_t06.pdf)> Acesso: 05 ago. 2017.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos em Educação**. NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (Org.). 16. ed.-Petrópolis, RJ: Vozes, 2015
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf)>. Acesso em: 07 abr. 2018.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 21 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação, Resolução nº 07, de 2010- **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília, 2010.
- BRASIL. Lei 13.415/2017. Altera a Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 16 de fevereiro de 2017.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Formação de professores do ensino médio**, etapa I - caderno V: organização e gestão democrática da escola / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [autores: FERRETTI, Celso João, ARAÚJO, Ronaldo Lima, LIMA FILHO, Domingos Leite]. – Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.
- BRITO, Gilmário Moreira. **Culturas e linguagens em folhetos religiosos do Nordeste**: inter-relações escrita, oralidade, gestualidade, visualidade-São Paulo: Annablume, 2009.
- CAPARROS, Rubia Fernanda Quinelatto. O programa de medidas socioeducativas em meio aberto: educação ou reprodução do aprendizado da rua? , 235f (Doutorado em Educação). São Carlos, SP: UFSC 2014.
- CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. **Palestra proferida no I Seminário Nacional sobre Formação Continuada de Professores do Ensino Médio**- outubro de 2013. Disponível em: "<http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/i-seminario-nacional-do-ensino-medio-curit...%3e.%20Acesso%20em:%2009.08.17>". Acesso em: 09.08.17

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano I: as artes do fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994, 351 p.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n.31, jan/abr . 2006.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**. N. 2, p.177-229, 1990.

\_\_\_\_\_. *Histoire de l'enseignement du français du XVIIe au XXe siècle*, Paris: Retz, 2006.

CINTRA, A. M. M. Determinação do tema de pesquisa. **Ciência da Informação**, v. 11, n. 2, p. 13-16, 1982. Disponível em: <<http://www.brapci.ufpr.br/brapci/v/a/2303>>. Acesso em: 12 jul 2017.

CORROCHANO, Maria Carla. Jovens do Ensino Médio: qual o lugar do trabalho? **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Juarez Dayrell, Paulo Carrano e Carla Linhares Maia, (Org.) -Belo Horizonte: editora da UFMG, 2014.

CORTI, Ana Paula. Ser aluno: um olhar sobre a construção social desse ofício. In: **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Juarez Dayrell, Paulo Carrano e Carla Linhares Maia, (Org.) -Belo Horizonte: editora da UFMG, 2014.

DAYRELL, Juarez e CARRANO, Paulo. Juventude e ensino médio: quem é este estudante que chega à escola. In: **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Juarez Dayrell, Paulo Carrano e Carla Linhares Maia, Org. -Belo Horizonte: editora da UFMG, 2014.

DAYRELL, Juarez. **A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100 Especial, p.1105-1128, out. 2007.

FARIA, Ivan. Viver de arte: percursos de formação e inserção socioprofissional de egressos de cursos de educação profissionalizante em artes, em Salvador, Bahia (Doutorado em Educação), Belo Horizonte, MG, UFMG, Faculdade de Educação, 2017, 292 p.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Trad. De Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

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

GATTI, Bernadete. A metodológica da pesquisa em educação. In: PALESTRA PROFERIDA NO PPGEduc (UNEB). Salvador, 2008.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e Identidade**; [tradução, Plínio Dentzien] Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

GIROUX, Henry A. Punição da juventude e violência distópica: um desafio para professores na era do neoliberalismo globalizado. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 37, n. 1, p. 14-23, jan/abr. 2014.

GOODSON, Ivor. *História do currículo. A construção social das disciplinas escolares*. [Tradução de Joseph M. Apfelbäume]. Barcelona: Pomares-Corredor, 1995, 239 p.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. [Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro]. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, 2001.

LEIRO, Augusto Cesar Rios. Educação e mídia esportiva: representações sociais das juventudes. Tese (Doutorado em Educação). Salvador, BA UFBA, Faculdade de Educação, 2004, 293 p.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**- São Paulo: EPU, 1986.

MAFFESOLI, Michel. A terra fértil do cotidiano. **Revista FAMECOS**. Porto Alegre, nº 36, ago-2008.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do pacífico ocidental**. São Paulo: Abril Cultural, 1976

MARCUSCHI, L. Antonio. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986. (Série Princípios).

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/mobral-movimento-brasileiro-de-alfabetizacao/>>. Acesso em: 18 de abr. 2018.

MENEZES, Jaci Maria Ferraz et al. Educação e pluralidade cultural: apresentação. **Revista da FAEEBA**, Salvador, nº 12 jan/jun 2003.

MINAYO, Maria Cecília. Desafio da Pesquisa Social. In: **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 34 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MORAES, Maria Célia M. de; MULLER, Ricardo G. História e experiência: contribuições de E.P. Thompson à pesquisa em educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 21, n. 2, pp. 329-349, 2003. ISSN 2175-795X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9653/8882>>. Acesso em: 27 jun. 2018.

MOZZATO, Rebelato Anelise e GRZYBOVSKI, Denize. Análise de Conteúdo como Técnica de Análise de Dados Qualitativos no Campo da Administração: Potencial e Desafios. **RAC - Revista de Administração Contemporânea** [en linea] 2011, 15 (Julho-Agosto): Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84018975010>> ISSN 1415-6555. Acesso em 26 de abril de 2018]

PINHO, Clarice Wilken de. **Educação e Cultura Popular nas Proposta Escolares de EJA- Educação de Jovens e Adultos: um estudo em duas escolas de Belo Horizonte'** 106 f. Mestrado em EDUCAÇÃO- UFMG, Belo Horizonte. Disponível em <http://bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BURD-ACEFNY>.

PINTO, Neuza Bertoni. História das disciplinas escolares: reflexão sobre aspectos teóricos metodológicos de uma prática historiográfica. **Rev. Diálogo Educacional**, Curitiba, v.14, n. 14, p.131, jan/abr. 2014.

PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho sobre a ética e a história oral. **Projeto história**, v.15, 1997. Disponível em: <<https://revistas.puc.br/index.pap/revph/issue/786/showToc>>. Acesso em: 27 jul. 2017

REIS, Juliana Batista dos. **Transversalidade nos modos de socialização e individuação: experiências juvenis em rede**. 2014. 224f Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2014.

SACRISTÁN J. Gimeno, Currículo e diversidade cultural. In: **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. SILVA, Tomaz Tadeu da e MOREIRA, Antonio Flávio. (Org.), Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: **Alienígenas na sala de aula**. SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.), 11. ed.-Petrópolis: Vozes, 2013.

- SANTOS, Myrian S. dos. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v.23 n.46, 2003.
- SEVERO, Rita Cristine Basso Soares. Enquanto a aula acontece... práticas juvenis (des)ordenando espaços e tempos escolares contemporâneos. Tese (Doutorado em Educação). Porto Alegre, RS: UFRS, 2014.
- SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Educar**. Curitiba, n. 28, dez. 2006. Disponível em: <http://repositorio.cbc.ufms.br:8080/jspui/handle/123456789/556><sup>a</sup> Acesso em: 27 jul 2017.
- SILVEIRA, Éder da Silva. História Oral e memória: pensando um perfil de historiador etnográfico. **MÉTIS: história e cultura**. v. 6, n.12. São Jerônimo-RS, 2007.
- URPI, Montoya Uriarte, «O que é fazer etnografia para os antropólogos», **Ponto Urbe** [Online], 11| 2012, posto online no dia 14 março 2014, consultado o 21 abril 2018. URL: <http://journals.openedition.org/pontourbe/300> ; DOI: 10.4000/pontourbe.300
- VELHO, Gilberto. "Observando o familiar". In: **Individualismo e cultura**: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. 7. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2004
- VIANA, Maria Luiza. Estéticas, experiências e saberes: artes, culturas juvenis e o ensino médio. In: **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Juarez Dayrell, Paulo Carrano e Carla Linhares Maia, (Org.) -Belo Horizonte: editora da UFMG, 2014.
- VINÃO FRAGO, Antonio. Os cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos, In: MIGNOT, A. C. (Org). Cadernos a vista: escola, memória e cultura escrita. Rio de Janeiro: Eduerj, 2008
- WELLER, Wivian. Jovens no ensino médio: projetos de vida e perspectivas de futuro. **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Juarez Dayrell, Paulo Carrano e Carla Linhares Maia, (Org.) -Belo Horizonte: editora da UFMG, 2014.
- WILLIAMS, Raymond. **Cultura e sociedade**. [Tradução de Leônidas H. B. Hegenberg, Octany Silveira da Mota e Anísio Teixeira ]. São Paulo: Editora Nacional, 1969.
- ZALUAR, Alba. **A máquina e a revolta**: As organizações populares e o significado da pobreza. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

## ENTREVISTAS

ANDREA. Entrevista oral concedida a Nailton José de Menezes Rocha. Salvador, 12 dez. 2017 [As respostas à entrevista encontram-se no Apêndice C desta dissertação].

DAVID. Entrevista oral concedida a Nailton José de Menezes Rocha. Salvador, 13 dez. 2017 [As respostas à entrevista encontram-se no Apêndice C desta dissertação].

DIANA. Entrevista oral concedida a Nailton José de Menezes Rocha. Salvador, 12 dez. 2017 [As respostas à entrevista encontram-se no Apêndice C desta dissertação].

ÍCARO. Entrevista oral concedida a Nailton José de Menezes Rocha. Salvador, 13 dez. 2017 [As respostas à entrevista encontram-se no Apêndice C desta dissertação].

VALDIR. Entrevista oral concedida a Nailton José de Menezes Rocha. Salvador, 13 dez. 2017 [As respostas à entrevista encontram-se no Apêndice C desta dissertação].

## APÊNDICE A- ATIVIDADE DIDÁTICA DE REDAÇÃO

Olá!

O mundo moderno nos faz viver em uma frequente agitação. Ela não nos permite refletir cotidianamente sobre alguns itens importantes para uma vida saudável e mais harmoniosa. Como atividade de reflexão, propomos exercitar o nosso senso crítico no quadro a seguir. Nele, você deve numerar os itens de 1 a 10, de acordo com a importância que eles têm em sua vida nesse momento. Utilize 1 para o mais importante e 10 para o que você considera menos importante.

Após fazer as escolhas, apresente os argumentos para defender os três primeiros colocados na sua opinião.

Item	Nº	Argumentos
Amizade		
Aparência		
Dinheiro		
Estudo		
Família		
Lazer		
Namorar/ficar		
Saúde		
Solidariedade		
Trabalho		

## **APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA**

1. Fale-me um pouco sobre seu dia a dia fora do colégio.
2. Que aspectos do seu dia a dia fora do colégio você vê presentes na rotina escolar?
3. Qual sua opinião sobre a organização dos horários das atividades do colégio?
4. Qual a importância dos conteúdos das aulas de Língua Portuguesa, Literatura, Redação e Inglês para as suas necessidades diárias?
5. O que você acha da participação dos/as estudantes nas decisões da direção sobre a conduta no interior do colégio?
6. Como são suas relações com os/as colegas da turma fora do ambiente escolar?
7. Você aprende algo nos corredores do colégio? Comente.
8. Como você utiliza as aulas vagas como tempo e espaço de aprendizagem?
9. Como é a sua relação com os/as professores de Língua Portuguesa, Redação e Inglês?
10. Como você vê a relação entre as aulas de Linguagens e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)?

### APÊNDICE C- QUADRO DE RESPOSTAS DAS ENTREVISTAS

QUESTÃO	ESTUDANTE <sup>31</sup>	RESPOSTA
01 Fale-me um pouco sobre o seu dia a dia fora do colégio.	Diana 19 anos, branca.	Eu saio do colégio, vou ‘pra’ <sup>32</sup> casa...almoço normal...às vezes faço alguma coisa...se tiver alguma atividade...eu faço...se não...eu não faço...assisto televisão normal...por enquanto ainda não trabalho.
	Andrea 19 anos, negra.	É muito...como é que se fala...é muito agitado...é...eu cuido de minha casa...de minhas irmãs porque meus pais são ‘separado’...aí tenho que fazer tudo...tipo...comida lavar roupa...então é agitado.
	Valdir 20 anos, pardo.	Olha, meu dia a dia fora do colégio...ele é bastante corrido...tipo...eu costumo sair ‘pra’ trabalhar com minha mãe...isso é mais frequente aos finais de semana...mas às vezes acontece porque minha mãe vende salgados aqui fora (do colégio)...essa senhora que fica aqui fora é a minha mãe...aí às vezes acaba sobrando e eu vou com ela pra Pau da Lima pra poder vender os salgados...porque esses salgados que minha mãe vende diariamente tem que ser despachado tudo no mesmo dia...é importante isso...aí nos dias de segunda e quarta eu tenho...eu treino futebol no projeto (nome do projeto)...ele é um projeto independente que pertence a um professor chamado professor (nome do professor)...ele inclusive me abraçou lá...muito tempo atrás porque antes eu fiz parte da escolinha dele que tem ligação com o (nome do Clube de futebol)...sendo que minha mãe não ia poder ficar pagando a mensalidade mais...aí ele foi lá e falou que minha mãe não precisaria me tirar...que poderia me manter sem nenhum problema...que eu seria bolsista...e desde então eu permaneço lá...aí eu parei por um tempo...depois... eu voltei.
	Ícaro 20 anos, branco	É...bem...fora do colégio meu dia a dia é assim normal...chego em casa, faço as coisas...não...assim...muita obrigação ainda... mas algum dia eu vou ter...não trabalho ainda.
	David 19 anos, negro	Fora do colégio...casa...sou mais caseiro...gosto muito de praticar futebol...esporte...academia e só...não trabalho ainda só estudo.

<sup>31</sup> Para preservar a identidade dos/as entrevistados/as, os nomes são fictícios. Os critérios foram a utilização das letras do nome “David” e a criação de nomes iniciados por elas, que não existissem na turma pesquisada. Assim, temos: Diana, Andrea, Valdir, Ícaro e David.

<sup>32</sup> Utilizei aspas para destacar as expressões características da linguagem oral e para as inadequações, segundo as regras da gramática normativa.

QUESTÃO	ESTUDANTE	RESPOSTA
02. Que aspectos do seu dia a dia fora do colégio você vê presentes na rotina escolar?	Diana	Não sei te dizer assim...exatamente...porque... eu venho pra escola diariamente...mas... não é assim todo dia que tem a rotina certa, 'né'... vamos dizer (Fiz intervenção, esclarecendo mais a pergunta) Em casa eu procuro assistir vídeo aulas...às vezes quando eu não entendo o assunto... então...vamos supor...teve uma aula hoje de Matemática...não entendi muito bem o assunto...então assisto em casa 'pra' complementar aquilo que eu não aprendi.
	Andrea	Eu acho que a limpeza 'né'...é só isso...eu acho (Quando você fala que cuida de suas irmãs, você acha que o colégio respeita isso; leva em consideração?) Eu acho que sim...sabia...porque quando eu falo isso...todo mundo...é
	Valdir	Olha...tem muita coisa que você vê lá fora e você vê dentro do colégio mesmo...é até complicado você pensar em uma coisa...mas é muita coisa...é...é...diversidade de acontecimentos. (Então, no seu dia a dia você presencia isso e aqui no colégio você vê também) Sim...sim...com certeza.
	Ícaro	São as obrigações 'né'...no colégio tem bastante obrigação...em casa também...cobrança...no colégio tem...em casa também...da mãe...pai... essas coisas assim... referente.
	David	Diálogo...a comunicação que é lá fora aqui dentro é a mesma coisa...só...a convivência é praticamente igual.

QUESTÃO	ESTUDANTE	RESPOSTA
03. Qual sua opinião sobre a organização dos horários das atividades do colégio?	Diana	O horário de aula começa aqui acho que às sete e vinte...mas... é.. eu chego sempre no horário...não perco o primeiro horário...eu acho bom...porém vai dos professores porque nem todo professor chega no horário...tem professor que chega atrasado...estende a aula... aqui mesmo não tem regra de bater sinal...não é todo dia que bate o sinal...então fica um pouco atrapalhado...chega um professor na sala aí tem outro na sala...aí tem que ficar um professor na porta esperando...eu acho que os professores deviam se organizar melhor e também os alunos deviam chegar melhor porque tem aluno que que fala ah...eu moro longe...chegue mais cedo...saia de casa mais cedo...eu moro na (nome do bairro ) pego dois ônibus então chego

		aqui sete e meia...sete e vinte...eu chego no meu horário.
	Andrea	Certo...horário normal...sete e meia até onze e quarenta...dá 'pra' você fazer as coisas. (A quantidade de minutos das aulas, o intervalo, o espaço de tempo) É ótimo...é certo.
	Valdir	Eu acho até bem organizado...mas se tivesse como melhorar pra poder ajudar ainda mais os alunos...eu acho que seria interessante também. (Como assim Valdir? Em que aspecto por exemplo?) Tipo botar atividades complementares...acho que os alunos...falta isso um pouco...eu vejo muita gente nos corredores, faltando aula etc e tal...isso deve muito porque o colégio...ele tem de trazer o aluno. (A fala foi interrompida pelo toque do celular do estudante) Ele (o colégio) tem que puxar esse interesse do aluno... 'né' que o aluno seja totalmente desinteressado...é porque o colégio...em si...não tem chamado a atenção do aluno...antigamente tinha isso...eu me lembro minha mãe fica falando como 'era' os colégios de antigamente...se os colégios de hoje 'fosse' como os de antigamente com certeza a gente não veria alunos nos corredores, seria muito difícil. (E especificamente sobre os horários de aula: início, intervalo...você acha que isso é adequado? É adequado...é adequado...tá tudo proporcional...o intervalo os horários de aula.
	Ícaro	É...eu acho que 'tá' num horário normal...regular...começa cedo...tem o horário da merenda certinho e tal...sem muita agonia...e hora de ir embora é o horário certo...doze horas...ou onze e cinquenta no máximo assim...estourando...mas o horário certo.
	David	Acho tranquilo...dá pra... (A organização é tranquila? Atende às necessidades suas? Tanto de chegar cedo quanto de sair, no final?) Hum...hum...atende...atende. (Você mora perto?) Pego ônibus...mas é perto. (Já teve problemas com horário? De atraso?) Já...quando engarrafa...assim, mas é dificilmente. (E aí, você consegue resolver?) Consigno.

QUESTÃO	ESTUDANTE	RESPOSTA
04. Qual a importância dos conteúdos das aulas de Língua Portuguesa, Literatura, Redação e Inglês para as suas necessidades diárias?	Diana	<p>“ ‘Ó’ eu acho fundamental todas as quatro... é...matérias...porém, não é toda matéria que é ensinada da maneira correta, e nem todo aluno aprende da maneira correta...por exemplo... (CC) meu professor é muito bom...gente...eu aprendo realmente com ele.. (CC) a gente não tem...(CC) a gente tem... porém eu não acho que o ensino dela (da professora) seja tão bom assim...realmente eu não aprendi muito de (CC) esse ano...e (CC) nossa professora também é boa...eu aprendi com ela...mas assim...(CC) é o básico mesmo...o básico do básico.</p> <p>(Você relação com as aulas?) Vejo vejo mas só mais o (CC) porque o (CC) não é muito comum né?</p>
	Andrea	<p>Acho que (CC)é...é...(CC)é...como é que fala...(CC) é menos utilizado, mas (CC) eu acho que é essencial na vida de um ser humano né...aqui dentro e lá fora.</p> <p>(E os outros: Redação, Literatura?) A mesma coisa...só (CC) que...é... (Você acha o quê?) Acho que nem deveria ter...é...acho que a pessoa...seria uma coisa que a pessoa que deveria escolher se queria aquilo ou não...quem consegue ler...eu “mesmo” não consigo.</p>
	Valdir	<p>São todos essenciais...por completo...(CC) por exemplo especificamente...você só consegue um bom emprego se você conseguir dominar essa língua...que é a língua universal...então tudo que a professora ensina é de suma importância...assim como na (CC) também, na (CC) e na (CC)</p> <p>(Certo. E os assuntos que você viu aqui no terceiro ano, você conseguiu ver essa relação? Estabelecer, utilizar lá fora) Sim...várias vezes...diversas vezes</p>
	Ícaro	<p>Tem uma importância bastante...até na parte do emprego assim...quem tiver uma boa linguagem... um (CC) fluente assim...atrapalha muito na hora de um emprego... e o (CC) também pelas coisas fora né...porque é a língua mais falada no mundo é o (CC)...(CC) também. Precisa ter uma boa redação. Principalmente redação, uma boa redação. Senão...(E as aulas satisfizeram você nesse sentido? Ajudaram?)</p>

		<p>Ah! A aula de (CC) bastante...professor muito exemplar, o professor X e a de (CC) também... mas...(CC) é um pouco mais difícil. (A escrita, não é?) É.</p>
	David	<p>Rapaz é...(CC) eu acho que devia aprofundar mais, porque eu gosto da matéria e acho que todo mundo precisava saber falar, porque ele... aqui a gente pensa que não voga nada, mas fora...e (CC) eu gosto porque eu não gosto de falar errado...eu corrijo muito os outros. (E CC?) (CC) não 'tá' muito no meu cotidiano...só na escola mesmo (Então você não utiliza normalmente lá fora o escrever?)</p>

QUESTÃO	ESTUDANTE	RESPOSTA
05. O que você acha da participação dos/as estudantes nas decisões da direção sobre a conduta no interior do colégio?	Diana	<p>Aqui tem o Grêmio Estudantil que eles... agora pro final do ano que não tá tendo nada, mas durante o começo do ano, teve sim sobre as camisas do terceiro ano...eles ajudam os professores e a direção com certos tipos de coisas...mas não é todo aluno assim que se...se candidata ao Grêmio porque perde muita aula... eu acho isso errado...eu acho que esse negócio de Grêmio não devia existir porque tem muito aluno que aproveita o Grêmio pra não 'tá' na sala de aula, pra ficar no corredor porque tem...é aluno que tem que ir na sala... 'vim' na sala tal dar aviso do Grêmio...eu 'num' acho correto...mas...a escola permite.</p>
	Andrea	<p>Não vejo nada demais. (É? Participa ou não participa? O que é que você acha?) Não participo em nada. (É? Nas decisões?) Só os meninos desses Grêmios que não adianta de nada. (Você acha que não adianta por quê?) Eu nem sei...viu...mas eu acho que não adianta de nada...falam uma coisa aqui...eles fazem...é eles chegam na sala comentam uma coisa tipo... como se a gente pudesse ter uma opinião... 'cê' dá uma opinião...vale de quê...de nada porque continua a mesma coisa. (Você acha que o que vocês falam não é levado em consideração?)</p>

		Não é levado em consideração...é.
	Valdir	Eu acho que existe (participação dos estudantes nas decisões do colégio)...mas de forma indireta...acho que poderia ser de forma mais direta...acho que deveria ter toda uma organização, porque dizem que o sistema é o seguinte...você é líder de classe...se você tem alguma ideia...alguma...opinião pra levar pra direção...você tem que levar primeiro ao Grêmio... 'pro' Grêmio estudantil levar para a direção do colégio...pra direção do colégio levar pra secretaria de educação...pra poder resolver as questões...eu acho que por 'tá' tão fragmentado a questão... eu acho que os líderes de sala deveriam ter uma autonomia maior pra ir diretamente à direção...ou até criarem um sistema pra ir diretamente à secretaria de educação porque um aluno que se preocupa com o colégio é importante...deve ser levado em consideração e deve-se dar um voto de confiança 'pra' essa pessoa.
	Ícaro	Muito difícil ter estudante assim...participando dessas coisas...ainda mais nas reuniões de pais...poucos pais vêm 'pras' reuniões 'pra' saber como é que tá o filho...poucos, poucos vêm. (E essas figuras do líder, do Grêmio, você acha que eles não participam?) Deixou de mãe esse ano...deixou a desejar...bastante bastante.
	David	Acho que deveria ser... (Mas há, não há participação?) Se tem? Os estudantes participam...pouco...não acontece. A gente não...como é o nome...não decide muita coisa...a gente acata mais. (E as figuras do líder e do Grêmio, você como a participação; ativa?) Acho que é muito privada...não tem muito direito como devia ter. (Acha que eles deviam atuar mais. Por que eles não atuam ou por que a escola não dá espaço?) Os dois.

QUESTÃO	ESTUDANTE	RESPOSTA
06. Como são suas relações com os/as colegas da turma	Diana	Alguns alguns porque eu estudo aqui desde o primeiro ano...então eu tenho pessoas que eu considero desde o primeiro ano e outras que eu conheci esse ano...e é aquela coisa amizade de

fora do ambiente escolar?		<p>escola você só leva se você quiser... ‘mesmo’ não levo muitos não...eu mesmo ‘tava’ até falando ‘nestante’ com uma amiga ali na frente...eu falei assim...quando acabar a recuperação eu vou sair do grupo (rede social) da sala porque minha sala não é unida ninguém quer ajudar ninguém mas quando precisa de uma atividade todo mundo corre atrás...então é amizade de escola é amizade por precisão por necessidade...então eu não vejo isso entendeu...como eu digo minha amiga é mãe e minha mãe tá em casa...mas, da escola não tenho muito não.</p> <p>(Interferi) – E você não vê os colegas fora? É muito difícil muito difícil...só os que eu considero mesmo...agora assim de amizade de escola é muito difícil.</p>
	Andrea	<p>Ótima...me dou bem com todos (rs) (Tem amizade com alguns? Se encontram?) Quase todos. (Moram próximos? É isso?) Só moro próximo a uma mas ando com todos...a gente vai ‘pra’ festa...a gente sai. (E, nessas saídas, vocês comentam coisas do colégio?) Não...às vezes a gente fala mal de algum professor. (Mas de assunto...?) Não.</p>
	Valdir	<p>Tenho várias! Tenho vários amigos. (Como é?) Quando a gente se vê na rua a gente se cumprimenta, a gente resenha. Ri muito. (Vocês se encontram em algum outro ambiente?) Sim...a gente joga bola...quando...vez ou outra, tem um final de semana que a gente...tem um grupo lá da galera mesmo na sala ou até pessoas de outras salas também...a gente marca onde vai se encontrar e a gente vai “pro” campo a gente joga bola e depois vai pra casa.</p>
	Ícaro	<p>Tranquilo...amizades a gente conversa direto...tem nosso grupo no (nome da rede social) a gente resenha quando a gente sai assim e se encontra no lugar. (E falam sobre as atividades somente lá fora ou sobre coisas do colégio?) Do colégio também. Bastante. (O que por exemplo?) Trabalhos que a gente fazia projetos...a gente se juntava todo mundo da sala ‘pra’ fazer um projeto bacana...sempre todo mundo unido.</p>

	David	A maioria bem. (Tem amizade? Moram próximos?) A maioria tá no meu ciclo de amizade que começou aqui e tá do lado de fora também.
--	-------	--

QUESTÃO	ESTUDANTE	RESPOSTA
07. Você aprende algo nos corredores do colégio? Comente sobre.	Diana	Assim...aprender algo que...eu vou levar pra minha vida como um aprendizado de estudo não...mas de outras coisas claro que a gente aprende porque todo mundo comenta...agora realmente eu já aprendi coisas em corredor...uma vez eu 'tava' com um amigo meu e...eu 'tava com dificuldade em uma matéria e ele falou assim "Não...venha que eu te ajudo"...então ele me ajudou e eu aprendi...mas assim...corredor de escola é uma coisa que você vê de tudo conversa de tudo e fala de tudo...mas de aprender assim coisa tipo concreta que tipo assim vou levar pra minha vida aquilo ali e tudo...acho que muita coisa não.
	Andrea	Aprendo não...acho que eu faço uma comparação 'né'...do que a pessoa 'tá' falando...porque eu já vi muita gente falando de suas vidas...então eu fico na minha mente fazendo comparação...mas nada de mais não...aprender...aprender não. (E com isso você aprende para sua vida, por exemplo?) É. (Ouve e aí?) Fico comparando...fazendo comparação...então é uma aprendizagem.
	Valdir	Quando tem...tipo...algum projeto...alguma coisa diferente, sim...do contrário...só conversa. (E cotidianamente?) Não. Só converso. (E nesses espaços em que você fica conversando, você acha que há alguma aprendizagem?) (Silêncio; refletiu mais sobre a pergunta) Sempre há aprendizagem social...sempre há...coisas que você não conhece ainda... ou coisas que você mesmo não passou...você conversa com outras pessoas...você começa a ampliar sua visão (Você considera isso importante?) Sim...de suma importância pra todo ser humano.
	Ícaro	Aprender, aprender não, mas serve um pouquinho pra pensar na hora que você quer ficar sozinho... ter um momento só seu ali...você pensar antes de uma prova...de uma coisa...é até bom.

		(Quando você fala “aprender” e eu falo também, às vezes a gente associa o aprender o conteúdo, mas eu falo assim aprendizagem... Você que você aprende coisas no corredor, com seus colegas?) Aprender...aprender não...é mais pra conversar...resenhando.
	David	Sempre...em qualquer lugar há aprendizagem. (Por quê? Me diga.) A gente sai de casa já aprendendo alguma coisa...as situações que ocorrem em qualquer lugar a gente ‘tá’ aprendendo...a todo momento. (Você está dizendo que necessariamente não se aprende só em sala de aula? Dentro da escola você também aprende nos corredores?) Lógico (Somente experiências pra vida ou também um pouco de conteúdo das disciplinas? O que você acha?) Acho que não...acho que conteúdo mais quando você tá na sala de aula...e pra vida em todo lugar assim...

QUESTÃO	ESTUDANTE	RESPOSTA
08. Como você utiliza as aulas vagas como tempo e espaço de aprendizagem?	Diana	“ ‘Ó’ ...quando não tem aula...tem aula vaga...geralmente a gente pede pro professor que ia ser o próximo professor adiantar pra a gente ir embora mais cedo... mas...às vezes...os professores não podem...então a gente fica na sala conversando...às vezes a gente faz alguma atividade que tá atrasada...até uma atividade que é do próximo professor que vai chegar...a gente faz....é...eu gosto de ler livro...então às vezes eu trago meu livro e fico lendo...mas às vezes não dá pra ler porque é muita zuada...muita conversa...muito barulho...então você não consegue se concentrar...é...mas de aprender assim é muito difícil você conseguir aprender quando não tem um professor na sala porque ...só se você estiver muito focado ou com uma pessoa te ajudando...te ensinando...mas mesmo assim não dá porque é muito barulho...todo mundo ‘tá’ conversando...todo mundo ‘tá’ brincando...então é muito complicado quando ‘tá’ em aula vaga.
	Andrea	“Eu converso muito...se tiver alguma atividade pra ‘mim fazer’ ou alguma coisa pendente...eu faço...mas fora isso...eu só faço conversar. (Agora nessa conversa sai assunto do colégio, de estudo?) Às vezes sim...quase...no final do ano sai...agora a gente conversa muito sobre o colégio. (rs)

	Valdir	Ou vou ver amigos que não vejo há um tempo...porque...como eu 'tô' no terceiro ano...eu tenho aulas constantes...a gente não teve muita aula vaga...e...aproveito 'pra' poder ver meus amigos de outras salas ou...então vou 'na' biblioteca olhar um livro...alguma coisa assim...mas aí [...] atividade.
	Ícaro	Rs... rapaz...sinceramente...não...viu...sinceramente às vezes rola assim um baba...uma coisa assim no tempo livre...a gente joga...mas raramente a gente pega assim esse tempo pra estudar.
	David	Nas aulas vagas se eu estudo...aí eu gosto mais de relaxar assim... 'pra' ficar com a mente fresca pra na hora...entendeu...o corredor é um espaço 'pra' você relaxar 'pra' voltar concentrado de novo... 'pra' não ficar sobrecarregado.

QUESTÃO	ESTUDANTE	RESPOSTA
09. Como é a sua relação com os professores de Língua Portuguesa, Redação e Inglês?	Diana	Ó...o professor de (CC)...ele é muito gente boa...ele é um professor muito...que dá atenção 'pro' aluno...se você tiver precisando de uma coisa...ele pára e ajuda... a professora de (CC) não é que...assim...muita gente fala assim...ah...tem gente que tem aluno que não gosta do professor...porque ele não ajuda com ponto e tal...não...eu não gosto dela...não é não gostar...é assim de não ter uma relação com ela pelo fato que ela não dar aquela liberdade a você...ela dá a quem ela quer...então...assim...ela é minha professora só esse ano...o meu professor de (CC) ele foi meu professor no 1º ano, no 2º não...mas no terceiro foi...e a professora de (CC) ela foi só nesse ano...então eu não conheci ela...mas tem outros amigos 'meu' que 'fala'... ela é uma professora muito boa...eu não gosto muito dela porque ela nunca me deu essa liberdade pra ter uma relação com ela...e pelo fato que quando a gente fala assim ô professora a gente não entendeu ou ensine dessa maneira...ela acha errado...ela fala que a gente 'tá' querendo ensinar ela a dar aula...e não é assim...pelo fato que ela passa certas atividades que...ela é professora de (CC) eu acho que ela devia colocar uma...eu já falei isso com ela...você devia colocar uma (nome da atividade) errada no quadro e dizer...isso 'tá' errado...vocês não podem colocar isso na (nome da atividade)...e ela nunca fez isso...então pra mim ela não é uma professora de (CC) adequada...ao meu ver...entendeu...e a professora de (CC) ela ela é muito gente boa...ela...é...ela conversa com o aluno...ela ajuda...ela passa trabalho se você tiver necessitada de um ponto alto....não é todo professor que gosta disso...mas tem professor que realmente gosta de

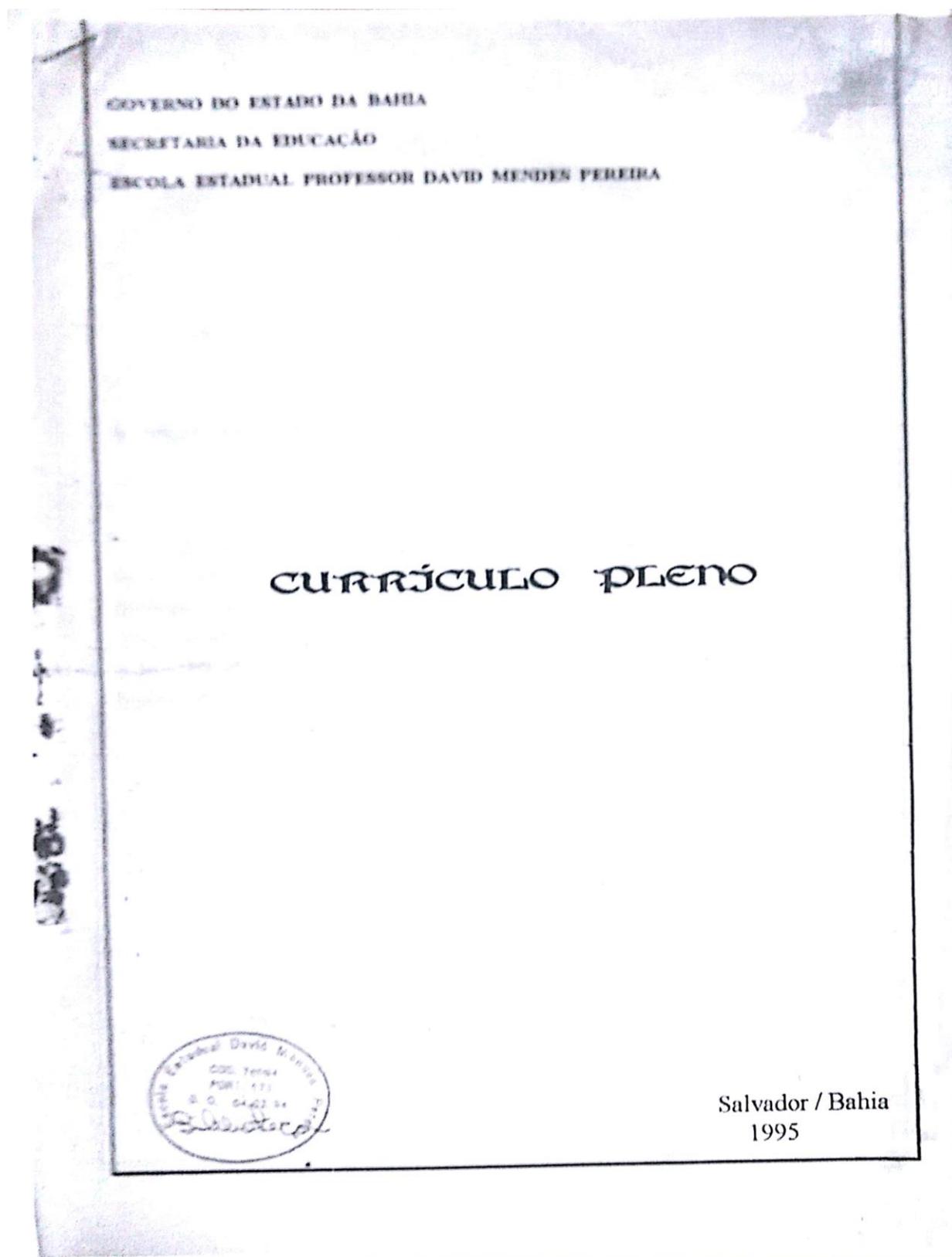
		ajudar...se você chegar pro professor...professor é porque eu passei por essa dificuldade...minha família está passando por isso...certos professores entendem...outros não...como uma amiga minha mesmo 'tá' grávida...veio de outra escola...na escola dela era escola de música não tinha (CC) a professora disse que não podia ajudar ela...só que ela falou...não eu tenho que correr atrás...porque eu não tenho culpa...eu 'tava' numa escola que não tinha isso...aí ela correu atrás e conseguiu...mas a professora de (CC) também ajudou ela...o professor de (CC) também ajudou ela...não é todo professor...mas...eles são legais...mas não são com todos...e não só dessas matérias e outros também são bons de conviver.
	Andrea	Gosto de todos...todos três...fui pra recuperação em (CC) por um descuido...mas eu gosto dos três professores. (Você acha que esse gostar de todos de mais ou de menos de todos é por causa da disciplina (componente curricular)? Não...é pela pessoa...é...eu mesmo não gostava de (CC) mas eu tive um professor ótimo...aí passei...é (Então essa coisa de se identificar com o professor...) Eu acho que é mais pessoal.
	Valdir	Perfeita...a relação com cada um é perfeita...na verdade eu amo esses meus...o meu professor de (CC)...a professora de (CC) e a de (CC)...todos os professores que eu tive aqui ao longo dos três anos que eu estudei no colégio David Mendes eu gostei de todos...nunca tive uma relação atribulada com nenhum deles...graças a Deus.
	Ícaro	Bons professores...sempre foram...eu já estudei com eles diversas vezes...só com a professora de (CC) que foi esse ano agora...mas ela é uma boa pessoa e me ensinou bem demais demais.
	David	São boas...passei nos três. (E quanto ao dia a dia, o contato com eles. Você tem amizade?) É não tenho inimizade com nenhum professor...geral não tenho nenhum...com esses também não.

QUESTÃO	ESTUDANTE	RESPOSTA
10. Como você vê a relação entre as aulas de Linguagens e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)?	Diana	“ ‘Ô’ ”... eu acho que...a escola pública não ensina assim pra... ENEM...eu não sinto que a gente de escola pública tem...você tem querer muito estudar muito pra você conseguir um lugar no ENEM de nota boa...um amigo meu estuda em escola particular toda quarta-feira na escola dele tem aulão do ENEM...tem um seminário do ENEM...não vale ponto...porém o professor diz ‘Ó’ você tomou essa pontuação...ele lhe

		<p>ajuda...ele tem um papel que ele tirou xerox e me deu que é um papel com...é...nomes tipo que você pode o que você não pode usar no ENEM...palavras certas palavras que tão corretas e que não tão corretas...então eu não acho que a gente tenha uma capacitação muito boa assim...eu acho que devia melhorar...aqui realmente teve aulas do ENEM só que durante os sábados, e eu não posso 'vim' mas não tem assim...de tarde...aqui de tarde...não é toda sala que usa...podia 'vim' mesmo que o aluno trabalhasse mas outros não trabalham...outros podem 'vim'...mas (CC) o professor ele ensina ele fala sobre o ENEM ele conversa sobre o ENEM. A professora de (CC) nunca conversa sobre o ENEM com a gente não mas a de (CC) ela fala às vezes mas como eu falei eu não acho que foi uma coisa tão forte 'pra' que a gente aprendesse sobre o ENEM sobre (CC) 'pra' ir bem na (nome da prova)</p>
	Andrea	<p>(A estudante demonstrou dúvida, insegurança no momento da pergunta/reposta)  (Há associação, os professores falam?)  Ah...fala...tanto que as provas que a gente fez tem do lado elas 'bota' e 'bota' assim ENEM e 'bota' o ano que fez.  (Aí você disse que você não fez o ENEM? É isso, você gesticulou dizendo que não fez.)  Eu nunca fiz.  (Então você não conhece o ENEM e a comparação é com o que os professores dizem que é de lá)  Isso e coloca em prova mas fazer nunca fiz.</p>
	Valdir	<p>Eu não fiz o ENEM por conta de uma falha no meu número de documento mas quem fez chegou pra mim e falou assim poxa...teve muita coisa que os professores deram dicas que os professores deram aula e que caíram no ENEM que foram essenciais que eu lembrei e consegui tirar uma boa nota.  (Você disse que não fez, mas você acha esse exame importante, não importante, a necessidade dele?)  É de suma importância porque o aluno precisa desse apoio (da escola)...é aquela questão do empurrãozinho pra que o aluno se desenvolva e evolua.</p>
	Ícaro	<p>Não fiz o ENEM esse ano não mas a relação é boa, uma relação tranquila...é aprendizado o máximo.  (Você acha que questões do ENEM são trabalhadas na sala com vocês?)  Todo dia ainda mais (CC) e (CC) eles 'tecla' demais nessa tecla do ENEM.  (Você acha isso importante?)</p>

		Importante demais pra gente...pra quem fez o ENEM esse ano as aulas 'foi' bem explicada.
	David	Rapaz esse ano foi muito voltado pra o ENEM...com ensinamento disso mas eu não sei muita coisa porque eu não fiz o ENEM. (Você não fez por quê?) Não 'tá' no meu meu pensamento é outro...é fazer agora um curso profissionalizante imediato entendeu...depois mais lá na frente fazer uma faculdade.

## ANEXO A- CAPA DO CURRÍCULO PLENO-1995-CEDMP



ANEXO B- CAPA DO DOCUMENTO SOBRE A FUNDAÇÃO DO CEDMP

DAVID MENDES PEREIRA



1926 - 1984



## ANEXO C- TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA COPARTICIPANTE



GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO  
NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO – NRE 26  
COLÉGIO ESTADUAL DAVID MENDES PEREIRA



### TERMO DE CONCESSÃO

Eu, Marília Malhado de Araújo Santos, diretora do Colégio Estadual David Mendes Pereira, autorizo o acesso aos documentos que se encontram sob minha guarda para que sejam coletados os dados sobre a fundação, o histórico e o funcionamento dessa instituição de ensino para a execução do projeto intitulado “EXPERIÊNCIAS ESTUDANTIS E CULTURA ESCOLAR: CURRÍCULO E COTIDIANO DA FORMAÇÃO DE JOVENS EM UMA TURMA DE 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO DO COLÉGIO ESTADUAL DAVID MENDES PEREIRA- SALVADOR-BAHIA”, sob a responsabilidade do pesquisador Nailton José de Menezes Rocha, apenas com a finalidade acadêmica, não comprometendo de nenhuma forma a integridade dos sujeitos da pesquisa, os quais terão seu anonimato garantido conforme o que regulamenta a Resolução 466/12. Informo estar ciente do objetivo do projeto de pesquisa o qual em linhas gerais é analisar as relações entre as experiências dos/as estudantes de uma turma da 3ª série do Ensino Médio e a cultura do colégio. Declaro ainda estar ciente das normas, resoluções e leis brasileiras as quais normatizam a utilização de documentos para coleta de dados, bem como da (s) justificativa (s) apresentada(s) pelos autores do presente protocolo de pesquisa para a coleta dos dados sem a obtenção do termo de consentimento livre e esclarecido assinados pelo sujeito da pesquisa com a qual concordo.

Salvador, 03 de novembro de 2017

Assinatura e carimbo do responsável institucional

Marília Malhado de Araújo Santos  
Diretora Col. Est. David Mendes Pereira  
Portaria 645/16 DO 30/01/17  
Autorização 3141/30/17

## ANEXO D-TERMO DE COMPROMISSO PARA COLETA DE DADOS EM ARQUIVOS



**Universidade do Estado da Bahia  
Comitê de ética em Pesquisa - CEP**

### TERMO DE COMPROMISSO PARA COLETA DE DADOS EM ARQUIVOS

**Título da pesquisa: EXPERIÊNCIAS ESTUDANTIS E CULTURA ESCOLAR: CURRÍCULO E COTIDIANO DA FORMAÇÃO DE JOVENS EM UMA TURMA DE 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO DO COLÉGIO ESTADUAL DAVID MENDES PEREIRA-SALVADOR-BAHIA**

Declaramos estar cientes das normativas que regulam a atividade de pesquisa com seres humanos, em especial as que disciplinam a utilização de documentos identificados de arquivos não publicados. Sendo assim, assumimos o compromisso de:

- I. Preservar a privacidade dos participantes cujos dados serão coletados e divulgados no anonimato sem possibilidade de identificação dos mesmos;
- II. Assegurar que as informações serão utilizadas única e exclusivamente para a execução do projeto apresentado;

Salvador, .....de.....de 20.....

Nome do Membro da Equipe Executora	Assinatura

**ANEXO E- TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR**

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO/CAMPUS I - SALVADOR  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
E CONTEMPORANEIDADE – PPGEDUC**

**TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR**

Eu, Nailton José de Menezes Rocha, declaro estar ciente das normas e resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos e que o projeto “ **Experiências Estudantis e Cultura escolar: currículo e cotidiano da formação de jovens em uma turma de 3ª série do ensino médio do Colégio Estadual David Mendes Pereira-Salvador-Bahia**”, sob minha responsabilidade será desenvolvido em conformidade com a Resolução 196/96, do Conselho Nacional de Saúde, respeitando a autonomia do indivíduo, a beneficência, a não maleficência, a justiça e equidade. Garantindo assim o zelo das informações e o total respeito aos indivíduos pesquisados. Ainda, nestes termos, assumo o compromisso de:

- Apresentar os relatórios e/ou esclarecimentos que forem solicitados pelo Comitê de Ética (CEP) da Universidade do Estado da Bahia;
- Tornar os resultados desta pesquisa públicos, sejam eles favoráveis ou não;
- Comunicar ao CEP/UNEB qualquer alteração no projeto de pesquisa em forma de relatório, comunicação protocolada ou alterações encaminhadas via Plataforma Brasil.
- Reconduzir a pesquisa ao CEP/UNEB após o seu término para obter autorização de publicação.

Salvador, 25 de julho de 2017

*Nailton José de M. Rocha*

Assinatura do responsável pelo projeto

**ANEXO F- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO -PROFESSOR**



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA**

**DEPARTAMENTO DE DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO-CAMPUS I**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ECONTEMPORANEIDADE**

**PPGEduC**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO N<sup>o</sup>  
- 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

**I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

Nome do Participante: \_\_\_\_\_

Documento de Identidade n<sup>o</sup>: \_\_\_\_\_ Sexo: F ( ) M ( )

Data de Nascimento: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Complemento: \_\_\_\_\_ Bairro: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_ CEP: \_\_\_\_\_

Telefone: (\_\_\_\_) \_\_\_\_\_/(\_\_\_\_) \_\_\_\_\_/

**II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:**

**1. TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA: EXPERIÊNCIAS ESTUDANTIS E CULTURA ESCOLAR: CURRÍCULO E COTIDIANO DA FORMAÇÃO DE JOVENS EM UMA TURMA DE 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO DO COLÉGIO ESTADUAL DAVID MENDES PEREIRA**

**2. PESQUISADOR RESPONSÁVEL:** Nailton José de Menezes Rocha

**Cargo/Função:** Discente do Curso de Mestrado da Universidade do Estado da Bahia

**III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:**

Pesquisa submetida ao Comitê de ética em pesquisa com seres humanos da Universidade do estado da Bahia, aprovado sob número de parecer: \_\_\_\_\_ em \_\_\_\_\_, consulta disponível no link: <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil>

3. Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: **EXPERIÊNCIAS ESTUDANTIS E CULTURA ESCOLAR: CURRÍCULO E COTIDIANO DA FORMAÇÃO DE JOVENS EM UMA TURMA DE 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO DO COLÉGIO ESTADUAL DAVID MENDES PEREIRA** de responsabilidade do pesquisador Nailton José de Menezes Rocha, docente da Universidade do Estado da Bahia, que tem como objetivo analisar as relações e tensões existentes entre as manifestações culturais cotidianas dos/as estudantes de uma turma de terceira série do Ensino Médio e a cultura do Colégio Estadual David Mendes Pereira, a partir do currículo e do cotidiano de formação. A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios: espera-se, como resultado do estudo pretendido, contribuir para a percepção das inter-relações estabelecidas no cotidiano escolar do Colégio, reforçando as possibilidades de resultados mais positivos na formação de jovens estudantes da rede pública estadual de educação, tendo como base uma reflexão sobre a cultura do Colégio Estadual David Mendes Pereira, os depoimentos que você nos der como estudante e sua história de vida.

Caso você aceite, serão realizados procedimentos de coletas dos dados a partir da sua participação em uma entrevista que será gravada em áudio pelo aluno Nailton José de Menezes Rocha do curso de Mestrado em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia. Devido à coleta de informações você poderá se sentir constrangido ou desconfortável. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e, portanto, você não será identificado. Caso queira você poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que você apresentar serão esclarecidas pelo pesquisador e, caso queira, poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileiras você tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

#### **V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS**

Pesquisa submetida ao Comitê de ética em pesquisa com seres Humanos da Universidade do estado da Bahia , aprovado sob numero de parecer: \_\_\_\_\_ em \_\_\_\_\_, consulta disponível no link : <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil>

**PESQUISADOR RESPONSÁVEL:** Nailton José de Menezes Rocha.

**Endereço:** Rua Artêmio Castro Valente-Conjunto Mata Atlântica I, bloco 16 , ap. 102-Canabrava-Salvador-BA. **Telefone:**(71)98788-6090**E-mail:**menezesrochan@gmail.com **omitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB** Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA. CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2445 e-mail: [cepuneb@uneb.br](mailto:cepuneb@uneb.br)

**Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP** SEPN 510 NORTE, BLOCO A 1º SUBSOLO, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde CEP: 70750-521 - Brasília-DF

#### V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador sobre os objetivos benéficos da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa **EXPERIÊNCIAS ESTUDANTIS E CULTURA ESCOLAR: CURRÍCULO E COTIDIANO DA FORMAÇÃO DE JOVENS EM UMA TURMA DE 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO DO COLÉGIO ESTADUAL DAVID MENDES PEREIRA**, ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário, e consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a via a mim.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.



\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador discente  
(orientando)

\_\_\_\_\_  
Assinatura do professor responsável  
(orientador)

Pesquisa submetida ao Comitê de ética em pesquisa com seres Humanos da Universidade do estado da Bahia , aprovado sob numero de parecer: \_\_\_\_\_ em \_\_\_\_\_, consulta disponível no link : <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil>

**ANEXO G - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-ESTUDANTE**



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA**

**DEPARTAMENTO DE DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO-CAMPUS I**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ECONTEMPORANEIDADE**

**PPGEduC**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO N<sup>o</sup>  
 - 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

**I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

Nome do Participante: \_\_\_\_\_

Documento de Identidade n<sup>o</sup>: \_\_\_\_\_ Sexo: F ( ) M ( )

Data de Nascimento: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Complemento: \_\_\_\_\_ Bairro: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_ CEP: \_\_\_\_\_

Telefone: (\_\_\_\_) \_\_\_\_\_ / (\_\_\_\_) \_\_\_\_\_ /

**II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:**

**1. TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA: EXPERIÊNCIAS ESTUDANTIS E CULTURA ESCOLAR: CURRÍCULO E COTIDIANO DA FORMAÇÃO DE JOVENS EM UMA TURMA DE 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO DO COLÉGIO ESTADUAL DAVID MENDES PEREIRA**

**2. PESQUISADOR RESPONSÁVEL:** Nailton José de Menezes Rocha

**Cargo/Função:** Discente do Curso de Mestrado da Universidade do Estado da Bahia

**III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:**

Pesquisa submetida ao Comitê de ética em pesquisa com seres Humanos da Universidade do estado da Bahia , aprovado sob numero de parecer: \_\_\_\_\_ em \_\_\_\_\_, consulta disponível no link : <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil>

3. Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: **EXPERIÊNCIAS ESTUDANTIS E CULTURA ESCOLAR: CURRÍCULO E COTIDIANO DA FORMAÇÃO DE JOVENS EM UMA TURMA DE 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO DO COLÉGIO ESTADUAL DAVID MENDES PEREIRA** de responsabilidade do pesquisador **Nailton José de Menezes Rocha**, docente da Universidade do Estado da Bahia, que tem como objetivo **analisar as relações e tensões existentes entre as manifestações culturais cotidianas dos/as estudantes de uma turma de terceira série do Ensino Médio e a cultura do Colégio Estadual David Mendes Pereira, a partir do currículo e do cotidiano de formação.** A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios: espera-se, como resultado do estudo pretendido, contribuir para a percepção das inter-relações estabelecidas no cotidiano escolar do Colégio, reforçando as possibilidades de resultados mais positivos na formação de jovens estudantes da rede pública estadual de educação, tendo como base uma reflexão sobre a cultura do Colégio Estadual David Mendes Pereira, os depoimentos que você nos der como estudante e sua história de vida.

Caso você aceite, serão realizados procedimentos de coletas dos dados a partir da sua participação em uma entrevista que será gravada em áudio pelo aluno Nailton José de Menezes Rocha do curso de Mestrado em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia. Devido à coleta de informações você poderá se sentir constrangido ou desconfortável. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e, portanto, você não será identificado. Caso queira você poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que você apresentar serão esclarecidas pelo pesquisador e, caso queira, poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileiras você tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

#### **V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS**

Pesquisa submetida ao Comitê de ética em pesquisa com seres Humanos da Universidade do estado da Bahia , aprovado sob numero de parecer: \_\_\_\_\_ em \_\_\_\_\_, consulta disponível no link : <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil>

**PESQUISADOR RESPONSÁVEL:** Nairton José de Menezes Rocha.

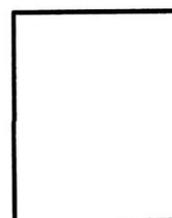
**Endereço:** Rua Artêmio Castro Valente-Conjunto Mata Atlântica I, bloco 16 , ap. 102-Canabrava-Salvador-BA. **Telefone:**(71)98788-6090**E-mail:**menezesrochan@gmail.com **omitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB** Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA. CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2445 e-mail: [cepuneb@uneb.br](mailto:cepuneb@uneb.br)

**Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP** SEPN 510 NORTE, BLOCO A 1º SUBSOLO, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde CEP: 70750-521 - Brasília-DF

#### V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador sobre os objetivos benéficos da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa **EXPERIÊNCIAS ESTUDANTIS E CULTURA ESCOLAR: CURRÍCULO E COTIDIANO DA FORMAÇÃO DE JOVENS EM UMA TURMA DE 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO DO COLÉGIO ESTADUAL DAVID MENDES PEREIRA**, ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário, e consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a via a mim.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.



\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador discente  
(orientando)

\_\_\_\_\_  
Assinatura do professor responsável  
(orientador)

Pesquisa submetida ao Comitê de ética em pesquisa com seres Humanos da Universidade do estado da Bahia , aprovado sob numero de parecer: \_\_\_\_\_ em \_\_\_\_\_,  
consulta disponível no link : <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil>

## ANEXO H- TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
E CONTEMPORANEIDADE - PPGEduC

## TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu, Prof. **Valdério Santos Silva**, matrícula...~~7433.5534-4~~, Diretor do Departamento de Educação, Campus I, da Universidade do Estado da Bahia, estou ciente e autorizo o (a) pesquisador **Nailton José de Menezes Rocha** a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado “**EXPERIÊNCIAS ESTUDANTIS E CULTURA ESCOLAR: CURRÍCULO E COTIDIANO DA FORMAÇÃO DE JOVENS EM UMA TURMA DE 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO DO COLÉGIO ESTADUAL DAVID MENDES PEREIRA-SALVADOR-BAHIA**”, o qual será executado em consonância com as normas e resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos, em especial a Resolução CNS 466/12. Declaro estar ciente de que a instituição proponente é corresponsável pela atividade de pesquisa proposta e executada pelos seus pesquisadores e dispõe da infraestrutura necessária para garantir o resguardo e bem-estar dos sujeitos de pesquisa.

Salvador, *31* de *julho* de 20*17*

.....  
Assinatura e carimbo do Responsável Institucional

Prof. Dr. Valdério Santos Silva  
Diretor do Departamento de Educação  
Campus I - UNEB - Matr. 74335534-4  
Port. 1.638/2016 - D.O.E. 16/06/2016

## ANEXO I - FOLHA DE ROSTO - PLATAFORMA BRASIL



1. Projeto de Pesquisa: Experiências Juvenis e Cultura Escolar: currículo e cotidiano da formação de jovens em uma 3ª série do Ensino Médio do Colégio Estadual David Mendes Pereira-Bahia			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 10			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
<b>PESQUISADOR RESPONSÁVEL</b>			
5. Nome: NAILTON JOSE DE MENEZES ROCHA			
6. CPF: 404.570.955-04		7. Endereço (Rua, n.º): ARTEMIO CASTRO VALENTE CANABRAVA Cj. Mt. Atlântica I bl16 ap102 SALVADOR BAHIA 41260300	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: (71) 3360-1920	10. Outro Telefone:
11. Email: menezesrochan@gmail.com			
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data: 15, 12, 2017		 Assinatura	
<b>INSTITUIÇÃO PROPONENTE</b>			
12. Nome: Universidade do Estado da Bahia		13. CNPJ:	14. Unidade/Orgão: Departamento de Educação, Campus I
15. Telefone: (71) 3117-2200		16. Outro Telefone:	
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>			
Responsável: <u>Valdeir Santos Silva</u>		CPF: <u>063 921 215 87</u>	
Cargo/Função: <u>Diretor Departamento Educação</u>		 Assinatura	
Data: <u>20, 12, 2017</u>			
<b>PATROCINADOR PRINCIPAL</b>			
Não se aplica.		Prof. Dr. Valdeir Santos Silva do Departamento de Educação ST. UNEB - UAL: 74325531-4 Fone: 1.638/2016 - D.C.E. 16/03/2016	