



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA  
CURSO DE MESTRADO

BRUNIELE DE SOUZA SANTOS

**‘REPRESENTAR’, ‘REAFIRMAR’, ‘RESISTIR’:  
Representações Sociais de protagonismo por jovens do Ensino  
Médio em escolas públicas integrais do Recife**

Recife  
2021

BRUNIELE DE SOUZA SANTOS

**‘REPRESENTAR’, ‘REAFIRMAR’, ‘RESISTIR’:  
Representações Sociais de protagonismo por jovens do Ensino  
Médio em escolas públicas integrais do Recife**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Psicologia, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Psicologia.

Área de Concentração: PSICOLOGIA

Orientadora: Profa. Dra. Fatima Maria Leite Cruz

Recife  
2021

Catálogo na fonte  
Bibliotecária Maria do Carmo de Paiva, CRB4-1291

S237r Santos, Bruniele de Souza.  
‘Representar’, ‘Reafirmar’, ‘Resistir’ : representações sociais de protagonismo por jovens do ensino médio em escolas públicas integrais do Recife / Bruniele de Souza Santos. – 2021.  
123 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Fatima Maria Leite Cruz.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH.  
Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Recife, 2021.  
Inclui referências e apêndices.

1. Psicologia. 2. Ensino médio. 3. Juventude. 4. Protagonismo. 5. Representações sociais. I. Cruz, Fatima Maria Leite (Orientadora). II. Título.

150 CDD (22. ed.)

(BCFCH2021-168)

BRUNIELE DE SOUZA SANTOS

**‘REPRESENTAR’, ‘REAFIRMAR’, ‘RESISTIR’: representações sociais de  
protagonismo por jovens do ensino médio em escolas públicas integrais do  
Recife**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós  
Graduação em Psicologia da Universidade  
Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e  
Ciências Humanas, como requisito para a  
obtenção do título de Mestra em Psicologia.  
Área de concentração: PSICOLOGIA.

Aprovado em: 30/04/2021.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Fatima Maria Leite Cruz (Orientadora)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Isabela Amblard (Examinadora Externa)  
Universidade de Pernambuco

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Renata Lira dos Santos Aléssio (Examinadora Interna)  
Universidade Federal de Pernambuco

A todos os jovens estudantes da rede pública que me inspiraram a protagonizar este trabalho.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, Autor e Consumador de todas as coisas, aquele que guia meu caminho e escreve minha história, toda honra e glória a Ele para sempre.

Ao meu esposo Hugo que, tão amorosamente, caminha ao meu lado fortalecendo-me nos momentos em que me sinto desanimada, torcendo por minhas conquistas e vibrando por minhas vitórias pequenas e grandes.

Ao bebê que floresceu em meu ventre na primavera de 2020, trazendo a esperança da continuidade da vida e de um mundo melhor.

À minha família, pelo carinho, amparo e cuidados de sempre em minha direção. Vocês são meu alicerce.

Não poderia deixar de agradecer à minha turma de mestrado, a melhor e mais graciosa turma que já conheci e convivi. Foram muitos nossos momentos em sala, de crescimento, acolhimento e principalmente afeto. Em especial, deixo meu registro de carinho para Alina, Jéssica, Diego, José Neto, Wellington e Everton que conquistaram meu coração para sempre.

À minha orientadora Fatima Cruz que acreditou em mim desde o primeiro momento, se responsabilizou pelo meu desenvolvimento e permaneceu me instruindo, corrigindo e lapidando, mesmo nos momentos em que sua saúde não esteve tão bem. Obrigada por inspirar!

Aos meus amigos do trabalho, especialmente aos do grupo de whatsapp “Mundiça Leviana”, a saber, Charles, Raquel, Patrícia, João, Kikinho, Tayze, Gemima e Laura. Sem vocês os meus dias têm menos sorrisos. Nossas brincadeiras nos distraem das cobranças diárias e da seriedade de nossos trabalhos que desempenhamos muito bem.

À Marta Lira, gestora da GRE Recife Sul que a despeito da não permissão de concessão do afastamento para curso, sempre olhou para mim com olhos de esperança e cuidado. Desde o dia em que cheguei a regional, sem me conhecer, ela confiou no meu trabalho, nos meus projetos e em minha capacidade, embora eu fosse jovem e inexperiente na profissão.

À Rosangela Cunha, ex-coordenadora da CGIP da GRE que com tanto carinho e admiração me deu oportunidades de iniciar minha carreira como formadora em sua coordenação, me permitindo aperfeiçoar e crescer profissionalmente. Jamais esquecerei.

Aos meus meninos, como chamo carinhosamente os estudantes da rede estadual, que sempre me recebem com amor, entusiasmo, esperança, alegria, boas ideias e muito desejo de transformar o mundo, em todas as minhas visitas às escolas. Nunca saí da mesma maneira que

entrei em cada um dos nossos encontros. Com vocês aprendi o que significa sonho e o que significa trabalhar por amor. E quanto amor eu sinto por vocês... todos vocês são lindos e eu desejo que cada um consiga encontrar o melhor caminho nesta vida cheia de possibilidades e que a gente se encontre sempre que puder.

Aos meus irmãos na fé que oram por mim continuamente, especialmente, as irmãs do Círculo de Oração da Assembleia de Deus Convenção Abreu e Lima em Surubim - PE. Sei que o meu nome tem sido mencionado em meio aos joelhos dobrados, o que tem me permitido ficar de pé. À minha igreja local em Recife - PE, Igreja Batista Missionária Palavra Viva, especialmente Elisangela, Welligton, Regina, Cassiana, Luana e Edilson, pelo carinho de sempre e pelo amor compartilhado.

## RESUMO

O estudo buscou compreender os sentidos de protagonismo nas trajetórias das juventudes do Ensino Médio na educação pública. No recorte regional da cidade do Recife, ressaltamos as potencialidades das juventudes aliando-as ao protagonismo nas escolas. Pretendeu-se situar a participação dos jovens no processo de construção da escola enquanto espaço democrático, a partir do lugar de fala, reafirmando-os como sujeitos de direitos. O estudo teve como objetivo geral compreender as representações sociais de protagonismo para jovens de escolas públicas de Ensino Médio integral na cidade do Recife. Como referenciais teóricos, a psicologia sócio histórica e a Teoria das Representações Sociais. O elemento cultural emergiu na compreensão de como o protagonismo foi representado pelos estudantes. Por meio de uma proposta metodológica qualitativa, através da entrevista com grupo focal *online* com os jovens, foram realizados três encontros baseados em roteiros semiestruturados. A análise dos resultados pelos núcleos de significação, apreendeu os significados a partir da aproximação com o contexto social e histórico do objeto de pesquisa. Nos resultados, o protagonismo foi descrito enquanto um conceito polissêmico, objetivado na ação de *reafirmar* a identidade e a história pessoal, *representar* o grupo de pares e *resistir* frente às circunstâncias e situações de violência vivenciadas, tendo como premissa a ação política de reconhecimento enquanto sujeitos de direitos. Estes conceitos estão ancorados nas relações de cuidado/descuido vivenciadas por estes jovens em seu contexto familiar, escolar e social. O protagonismo é exercido pelos jovens como uma práxis política frente aos processos vividos e que contribuem na permanência na escola com a esperança de protagonizar seu futuro. Esperamos com esse estudo, contribuir com a construção de políticas públicas mais efetivas e mais condizentes com as expectativas e realidades juvenis.

Palavras-chave: Ensino Médio. Juventudes. Protagonismo. Representações Sociais

## ABSTRACT

The study sought to understand the meanings of protagonism in the trajectories of high school youths in public education. In the regional section of the city of Recife, we highlight the potential of youths, combining them with the protagonism in schools. It was intended to situate the participation of young people in the process of building the school as a democratic space, from the place of speech, reaffirming them as subjects of rights. The general objective of the study was to understand the social representations of protagonism for young people from public high schools in the city of Recife. As theoretical references, socio-historical psychology and Theory of Social Representations. The cultural element emerged in the understanding of how the protagonism was represented by the students. Through a qualitative methodological proposal, through an online focus group interview with young people, three meetings were held based on semi-structured scripts. The analysis of the results by the meaning nuclei, apprehended the meanings from the approximation with the social and historical context of the research object. In the results, protagonism was described as a polysemic concept, aimed at reaffirming identity and personal history, representing the group of peers and resisting the circumstances and situations of violence experienced, having as premise the political action of recognition as subjects or rights. These concepts are anchored in the care/neglect relationships experienced by these young people in their family, school and social context. The protagonism is exercised by the young people as a political praxis in the face of the processes experienced and that contribute to the permanence in the school with the hope of protagonizing their future. With this study, we hope to contribute to the construction of public policies that are more effective and more consistent with youth expectations and realities.

Keywords: High School. Youth. Protagonism. Social Representations.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico - Crianças e Adolescentes com ou sem privações no Brasil.....	28
Gráfico 2 - Total de crianças e adolescentes privados por dimensão.....	28
Imagem 1 - Enviada por Malala Yousafzai, 17 anos.....	66
Imagem 2 - Enviada por Greta Thunberg, 17 anos.....	67
Imagem 3 - Enviada por Emma González, 17 anos.....	68
Imagem 4 - Enviada por Daiane dos Santos, 16 anos.....	69
Imagem 5 - Enviada por Rene Silva, 18 anos.....	70
Imagem 6 - Enviada por Ana Júlia, 16 anos.....	72
Imagem 7 - Enviada por Emma Gonzáles, 17 anos.....	74
Imagem 8 - Enviada por Luisa Hamra, 17 anos.....	75
Imagem 9 - Enviada por Rene Silva, 18 anos.....	75
Imagem 10 - Enviada por Ana Júlia, 16 anos.....	75
Imagem 11 - Enviada por Amika George, 16 anos.....	76
Imagem 12 - Enviada por Greta Thunberg, 17 anos.....	78
Imagem 13 - Enviada por Rene Silva, 18 anos.....	78
Imagem 14 - Enviada por Daiane dos Santos, 16 anos.....	79
Imagem 15 - Enviada por Malala Yousafzai, 17 anos.....	81
Imagem 16 - Enviada por Amika George, 16 anos.....	85

## LISTA DE SIGLAS

CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
EAD	Educação à distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GEPCOL	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Poder, Cultura e práticas Coletivas
GRE	Gerência Regional de Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LABINT	Laboratório de Interação Social Humana
Pnad-C	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
SUAS	Sistema Único de Assistência Social

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Desigualdade Trabalhista (Gini).....	27
Tabela 2 - Núcleos de significação identificados.....	63
Tabela 3 - Jovens influentes no mundo.....	64

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>2</b>	<b>AS JUVENTUDES E O ENSINO MÉDIO.....</b>	<b>20</b>
<b>2.1</b>	<b>Conceituando as Juventudes.....</b>	<b>20</b>
<b>2.2</b>	<b>Alguns estudos relevantes sobre as juventudes.....</b>	<b>22</b>
<b>2.3</b>	<b>As juventudes no Brasil: situação de pobreza e desigualdades sociais.....</b>	<b>27</b>
<b>2.4</b>	<b>Juventudes pobres e escolarização: desafios e possibilidades.....</b>	<b>31</b>
<b>2.5</b>	<b>Os jovens pobres e o desafio da conclusão do ensino médio: protagonizar um caminho de inserção no mundo adulto.....</b>	<b>35</b>
<b>3</b>	<b>A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....</b>	<b>39</b>
<b>3.1</b>	<b>Um breve histórico da Teoria das Representações Sociais.....</b>	<b>39</b>
<b>3.2</b>	<b>A Teoria das Representações sociais e o processo de construção da realidade....</b>	<b>41</b>
<b>3.3</b>	<b>Ideologia e representações sociais.....</b>	<b>44</b>
<b>3.4</b>	<b>Uma teoria e várias perspectivas de abordagem.....</b>	<b>46</b>
<b>3.5</b>	<b>Representações sociais e experiência.....</b>	<b>48</b>
<b>3.6</b>	<b>Representações sociais e estereótipo.....</b>	<b>50</b>
<b>4</b>	<b>MÉTODO.....</b>	<b>52</b>
<b>4.1</b>	<b>O campo e os participantes.....</b>	<b>52</b>
<b>4.2</b>	<b>Procedimento de construção de dados e instrumentos utilizados.....</b>	<b>54</b>
<b>4.3</b>	<b>Procedimentos de coleta.....</b>	<b>56</b>
<b>4.4</b>	<b>O questionário de caracterização dos participantes.....</b>	<b>58</b>
<b>4.5</b>	<b>Procedimentos de análise dos dados.....</b>	<b>58</b>
<b>5</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÃO.....</b>	<b>60</b>
<b>5.1</b>	<b>A entrada no campo de pesquisa.....</b>	<b>60</b>
<b>5.2</b>	<b>Algumas reflexões sobre o processo de pesquisar de forma online.....</b>	<b>61</b>
<b>5.3</b>	<b>Situando o leitor.....</b>	<b>63</b>
<b>5.4</b>	<b>Núcleos de Significação: Ser Jovem segundo os próprios jovens.....</b>	<b>65</b>
<b>5.4.1</b>	<b>Parte I - Ser jovem: Eu comigo mesmo e com o mundo.....</b>	<b>65</b>
<b>5.5</b>	<b>Núcleos de Significação: Ser aluno de escola pública.....</b>	<b>73</b>
<b>5.5.1</b>	<b>Parte I - A escola como lugar de sofrimento.....</b>	<b>73</b>
<b>5.5.2</b>	<b>Parte II - A falta de estrutura física e seus desdobramentos.....</b>	<b>77</b>
<b>5.5.3</b>	<b>Parte III – Os estereótipos do aluno de escola pública.....</b>	<b>82</b>
<b>5.5.4</b>	<b>Parte IV – A pandemia de COVID – 19 e a educação não-presencial.....</b>	<b>84</b>

<b>5.6</b>	<b>Núcleos de Significação: Protagonismo Juvenil.....</b>	<b>86</b>
5.6.1	Parte I – O protagonismo enquanto lugar de reafirmação da identidade e da história..	86
5.6.2	Parte II – O protagonismo como representação estudantil.....	89
5.6.3	Parte III – O protagonismo com controle da gestão escolar.....	91
5.6.4	Parte IV – O protagonismo enquanto resistência no enfrentamento às violências e violações de direitos.....	93
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>97</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>100</b>
	<b>APÊNDICE A – CARTA DE ANUÊNCIA.....</b>	<b>110</b>
	<b>APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA O RESPONSÁVEL PELO ESTUDANTE MENOR DE 18 ANOS.....</b>	<b>111</b>
	<b>APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA O ESTUDANTE MENOR DE 18 ANOS.....</b>	<b>113</b>
	<b>APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA ESTUDANTE MAIOR DE 18 ANOS.....</b>	<b>115</b>
	<b>APÊNDICE E – TERMO DE COMPROMISSO E CONFIDENCIALIDADE..</b>	<b>117</b>
	<b>APÊNDICE F – ROTEIRO PARA A 1ª SESSÃO DE GRUPO FOCAL.....</b>	<b>118</b>
	<b>APÊNDICE G – ROTEIRO PARA A 2ª SESSÃO DE GRUPO FOCAL.....</b>	<b>119</b>
	<b>APÊNDICE H – ROTEIRO PARA A 3ª SESSÃO DE GRUPO FOCAL.....</b>	<b>120</b>
	<b>APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES.....</b>	<b>122</b>
	<b>APÊNDICE J – CARTAZ-CONVITE.....</b>	<b>123</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A situação educacional brasileira em geral e, em específico a pernambucana, demanda a necessidade de definir estratégias para conter o avanço da evasão e retenção escolar na escolarização, sobretudo no ensino médio, o que demonstra seu potencial como demanda de investigação científica. Academicamente, há um número crescente de estudos sobre os desafios do ensino médio e as trajetórias das juventudes, principalmente na educação pública. Compreende-se que falar sobre a educação pública no Brasil é transitar por um território problematizado por questões políticas e sociais que por si só, caracterizam e apontam para as carrancas da desigualdade, da precarização e, principalmente, da violação do direito à educação de qualidade para todos, garantida por lei (LEÃO, 2010; CHAVES, 2015).

No que tange ao ensino médio, este cuidado aponta diretamente para seu público, as juventudes pobres. Aqui, considera-se não apenas as condições socioeconômicas que caracterizam o jovem pobre, mas também a condição social, cultural e geográfica vivenciada por estes no cotidiano, além das situações de exclusão no acesso aos direitos e oportunidades (SILVA JÚNIOR, 2011).

No Estado de Pernambuco, o Programa de Educação Integral, vinculado à Secretaria de Educação, tornou-se política pública por meio de Lei Complementar nº 125 de 10 de julho de 2008, sendo o pioneiro no país surgiu como um meio de enfrentamento às problemáticas das juventudes pobres. Apoiada nos quatro pilares da Educação<sup>1</sup> para o século XXI (UNESCO, 1998), a lei objetiva desenvolver políticas direcionadas à melhoria da qualidade do Ensino Médio e à qualificação profissional dos estudantes da rede pública através das escolas de referência. Em 10 anos, Pernambuco somou a criação de 388 escolas em tempo integral que atendem a mais de 158 mil estudantes (ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO DA SEDUC, 2018).

Sendo assim, essa política trouxe como estratégia fundamental a ampliação do tempo de permanência na escola de toda a comunidade escolar através da implantação e do desenvolvimento em tempo integral e semi-integral, em Escolas de Referência em Ensino Médio, Escolas de Referência em Ensino Fundamental e Escolas Técnicas Estaduais que compõem a rede pública estadual de ensino (PERNAMBUCO, 2008). Desde a implantação do Programa de Educação Integral, a rede encontra-se dividida entre escolas em tempo integral e escolas em tempo parcial.

---

<sup>1</sup> Aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conhecer e aprender a conviver.

Nesta política, destaca-se a implantação do Projeto de Protagonismo Juvenil nas escolas vinculadas, que se tornou tema de interesse da pesquisadora a partir do exercício profissional como psicóloga na GRE Recife Sul, membro do Projeto Semear. Implantado pela Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco no ano de 2017, o Projeto surgiu a partir de uma experiência pedagógica exitosa, intitulada “Vale a Pena Semear”, vivenciada pela GRE Vale do Capibaribe em 2016, que permitiu o fortalecimento e compartilhamento de experiências protagonistas entre estudantes de escolas integrais.

Expandido para todo o Estado, o Projeto Semear tem o objetivo de fortalecer o protagonismo juvenil através de encontros bimestrais, reunindo diferentes escolas de ensino médio integral num evento de intercâmbio de estudantes em torno de um tema motivador relacionado às juventudes e aos desafios que envolvem a educação. Para o desenvolvimento do Projeto Semear, a Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco toma como base a proposta do educador mineiro Antonio Carlos Gomes da Costa (2008), na qual o protagonismo juvenil é concebido como uma estratégia imprescindível para a formação de um jovem autônomo, solidário e produtivo. Nesta concepção, o protagonismo situa-se no envolvimento dos jovens em atividades direcionadas para a solução de problemas, atuando como fonte e agente de iniciativa, liberdade e compromisso.

Segundo Costa e Vieira (2006), o termo protagonismo significa a ação de um ator principal e, quando relacionado aos jovens, este é o conjunto de ações e esforços desenvolvidos em prol da mudança social. Tal pressuposto é fundamentado no artigo 1º (parágrafo único) da Constituição Federal de 1988, (“todo poder emana do povo e será exercido por seus representantes eleitos ou, diretamente, nos termos desta constituição”), para defender a necessidade de todas as escolas praticarem experiências democráticas. No entanto, ao mesmo tempo, os autores apontam para as dificuldades na efetivação das formas de participação.

Com o objetivo de formar a pessoa, o cidadão e o trabalhador, o protagonismo juvenil na escola, na concepção do projeto, seria a possibilidade de não apenas permitir a vivência da democracia na escola, através de espaços de escuta e participação, mas também de desenvolvimento pessoal dos jovens e de suas qualidades para ingressar, permanecer e ascender ao mundo do trabalho. Para tanto, a educação interdimensional surge como proposta através de um conjunto de ações educativas que atuam sobre as quatro dimensões do ser humano: a corporeidade, a afetividade, a racionalidade e a espiritualidade. Neste modelo pedagógico, tal perspectiva encaixa-se como metodologia político-pedagógica a ser adotada

na rede, com o objetivo de criar espaços e condições capazes de possibilitar aos jovens, vivências pedagógicas de desenvolvimento (COSTA; VIEIRA, 2006).

Durante o acompanhamento do Projeto Semear foi possível observar as muitas fragilidades desta proposta de promoção de protagonismo. No ambiente escolar, os estudantes são classificados entre protagonistas e não protagonistas de acordo com sua conduta e desempenho. Apenas os estudantes considerados “bons alunos” são escolhidos para “protagonizar” e participar do projeto. Na escola, eles são considerados “cartões de visita”, os alunos destaque. Os não protagonistas são considerados aqueles que “destoam” do perfil pretendido, atrapalham as aulas, perturbam o funcionamento da escola e têm o desempenho de aprendizagem abaixo do esperado. Fica evidente, assim, uma concepção de protagonismo baseado em meritocracia<sup>2</sup>, na qual o processo de escolha promove segregações entre bons e maus alunos, além do fortalecimento de processos excludentes dentro das escolas.

Foi possível observar que a ideia do protagonismo juvenil vem sendo desenvolvida como forma de “modelagem” social, através de estratégias pedagógicas de controle do comportamento dos jovens vendo-os, muitas vezes, como um “problema social” a ser contido através da educação. Desta maneira, os jovens escolhidos protagonistas devem permanecer alunos exemplares para os demais estudantes, colocando-se sobre eles altas expectativas de responsabilidade no cumprimento de seu dever de estudante, estabelecendo um perfil de boa conduta, sob pena de não mais permanecerem nas atividades do projeto.

Outro ponto de tensão entre protagonismo juvenil/não protagonismo encontra-se na própria proposta da política de educação integral que divide a rede estadual entre escolas integrais e escolas parciais. A dinâmica de funcionamento das escolas de referência em ensino médio não atende à realidade de todos os jovens segregando, compulsoriamente, os que estão em distorção de idade/série, os que não se adaptam à jornada de tempo integral e os que porventura apresentarem reprovação por mais de uma vez consecutiva. Além de promover diferença salarial entre os professores que participam/não participam do programa integral, prioriza a estrutura das integrais em detrimento das regulares, dentre outros fatores de diferenciação nos dois contextos.

As contradições também estão presentes em torno do conceito de protagonismo juvenil e sobre esta proposta educativa. Callil Stamato (2008) comenta sobre a falta de um

---

<sup>2</sup> Modelo de distribuição de prêmios, reconhecimentos, vantagens ou recursos de acordo com o critério do desempenho e aptidões individuais de cada pessoa. A meritocracia fundamenta o liberalismo e é um princípio essencial de justiça nas sociedades ocidentais modernas. Segundo esse pensamento, a mobilidade social seria o resultado exclusivamente de esforços individuais através do trabalho e da busca pela qualificação (SANDEL, 2011).

discurso consolidado sobre a temática, “talvez pela falta de consenso em torno dela, que, algumas vezes é identificada como manipulação ideológica, sem conteúdo e dispensável para identificar a forma de participação da juventude que se pretende” (STAMATO, 2008, p. 96).

De fato, segundo a autora, essa proposta de “educação libertária”, que embasa a metodologia pedagógica para o protagonismo, coloca sobre o jovem, de maneira individual, o peso e a responsabilidade de empreender em si mesmo, do não conformismo e reivindicação de uma autonomia para chegar a um perfil ideal, desconsiderando os aspectos históricos e culturais que influenciam a formação das subjetividades e sua ação cidadã no mundo.

Ainda sobre a manipulação ideológica, Ferreira (2010), em seu trabalho sobre o protagonismo juvenil nas políticas para as juventudes, problematiza que “o discurso do protagonismo parece inscrever uma lógica sedutora, a partir da qual se pretende obter a ‘salvação’ para aqueles que são considerados pelas políticas públicas como estando em situação de risco e vulnerabilidade social” (FERREIRA, 2010, p. 86). Desta maneira, ainda segundo Ferreira (2010), o protagonismo juvenil seria uma meta e um instrumento de transformação para uma identidade normalizada por uma educação moral de adaptação à ordem social. Caracteriza aqueles que não se adequam pelo signo da falta, da precariedade e da periculosidade que gira em torno dos significados que muitos atribuem às juventudes pobres.

Sobre esta proposta que anuncia promover espaços de participação e empoderamento, porém na prática são percebidas tantas contradições, questiona-se: quais as representações sociais de protagonismo construídas por jovens no contexto de uma escola pública de ensino médio integral? Como os jovens caracterizam o protagonismo na escola? De que maneira, os jovens do ensino médio integral representam a juventude e os estudantes da escola pública?

Partindo do princípio de que o contexto escolar representa um lugar de aprendizagens e interação social que promove experiências de desenvolvimento, as representações sociais de protagonismo compartilhadas pelos jovens tornaram-se objeto de estudo. Para Moscovici (2003, p.79), a Teoria das Representações Sociais “toma como ponto de partida a diversidade dos indivíduos, atitudes e fenômenos, [...]. Seu objetivo é descobrir como os indivíduos e grupos podem construir um mundo estável, previsível, a partir de tal diversidade. ”

Sendo assim, a relevância do estudo se apoia na perspectiva de refletir sobre a construção de uma escola mais participativa aonde as juventudes pobres, venham para o palco, sintam-se assistidas, ouvidas e representadas. O estudo também enfatiza a importância de não apenas estudar sobre as juventudes, mas oferecer o lugar de voz, de autonomia e autenticidade aos sujeitos jovens. Para tanto, foi pretendido ir além dos conceitos de

marginalidade, desinteresse e vulnerabilidade como é tipificado no senso comum, mas de reafirmar que estar na escola é um ato de resistência e permanecer nela é lutar pelo direito de protagonizar um futuro.

Concluir o ensino médio no nordeste brasileiro ainda é um privilégio para poucos e projetar-se para a universidade é um desejo ousado. Nas palavras cantadas por eles, é “ter a consciência que o pobre tem seu lugar<sup>3</sup>”. Fazemos essas afirmações, tendo em vista o levantamento feito pelo Movimento Todos pela Educação (2018) que apresenta, a cada 100 jovens brasileiros de 19 anos, 41 não concluíram o ensino médio, com base nos dados da Pnad-C/ IBGE, referentes aos anos de 2012 a 2018. Dentre os que não concluíram o Ensino Médio, quase metade dos jovens com 19 anos ainda estão no Ensino Fundamental. Na faixa etária entre 15 e 17 anos, 10 % destes, o que corresponde a quase um milhão, representa o número dos que estão fora da escola.

O cenário educacional pernambucano em 2018, segundo dados levantados pelo QEdu, a partir dos dados do INEP e Censo Escolar, foram efetivadas 265.454 matrículas no ensino médio em escolas estaduais. Deste número, 30% dos jovens pernambucanos matricularam-se apresentando distorção idade/série de 2 anos ou mais. Sobre a taxa de rendimento ao final do ano, dentre os matriculados no ensino médio, quase 3 mil abandonaram os estudos e mais de 12 mil foram reprovados, considerando todas as séries desta etapa de ensino.

Há que se destacar que, embora haja um número crescente de estudos, ainda são poucos em psicologia que aliam as juventudes pobres ao protagonismo nas escolas. Para tanto, o estudo buscou diferenciar-se por propor um recorte regional da cidade do Recife, e objetivar a ênfase nas potencialidades das juventudes, visto que a maioria dos estudos sobre adolescência privilegia temáticas que envolvem fragilidades e dificuldades.

Objetivando compreender as representações sociais de protagonismo para jovens de escolas públicas de ensino médio integral do Recife, o estudo considerou como objetivos específicos, a) identificar o que caracteriza o protagonismo para estes jovens estudantes, b) diferenciar o que para eles são as representações sociais de juventude e de estudante de escola pública, c) descrever a avaliação que estes jovens estudantes fazem sobre sua vivência protagonista no contexto escolar do ensino médio integral.

A seguir, o(a) leitor(a) poderá acompanhar neste relatório: dois capítulos de cunho teórico, o primeiro sobre a temática juventudes pobres e o desafio de conceituação pelas ciências humanas, bem como as questões polêmicas e polissêmicas em torno dos seus significados culturalmente construídos. O segundo capítulo versa sobre a Teoria das

---

<sup>3</sup> Verso da música: Rap da Felicidade – MC Dinho e MC Doca

Representações Sociais, discutida a partir da Psicologia Social, o que auxiliou no processo de compreensão do objeto proposto pelo estudo. Em seguida, o capítulo sobre o método da pesquisa delinea o caminho pelo qual percorremos, desde o percurso de sua construção, a escolha dos instrumentos, a desafiadora imersão no campo, assim como as vivências no processo de coleta. Finalizando, apresentamos os achados da pesquisa na análise dos dados, principalmente, enfatizando os construtos produzidos pela interação dos participantes durante os encontros promovidos através da técnica de grupo focal *online*, em diálogo com os autores e pesquisas anteriores sobre o tema. Encerrando, serão apresentadas as considerações finais.

## 2 AS JUVENTUDES E O ENSINO MÉDIO

### 2.1 Conceituando as juventudes

Os estudos clássicos sobre adolescência e juventude trazem esta fase como processo maturacional do indivíduo e um preparo para a integração à sociedade, remontam ao período do Renascimento. Segundo Stamato (2008), a criação da escola, com sua proposta educativa moralizadora e a atuação da ciência moderna, passaram a caracterizar a periodização das idades da vida, bem como definir os períodos da infância e a juventude como estágios perigosos e frágeis da vida, passíveis de adoecimento tanto do corpo quanto da mente. A ênfase no indivíduo, na modernidade, trouxe consigo a necessidade de controle e ao cerceamento deste, levando as ciências médicas e a psicologia a definir o processo de maturação adequado para cada fase da vida.

Desta maneira, a psicologia, por muito tempo, centrou seus estudos sobre adolescência como sendo uma fase natural do desenvolvimento humano, localizada entre a infância e a vida adulta. Este seria o momento de preparação psicossocial, de crise e de sofrimento, associados às transformações advindas dos hormônios sexuais. A rebeldia, as crises geracionais, os sentimentos de insatisfação e onipotência são adjetivos típicos para qualificar a adolescência nesta concepção biológica. Para tanto, as estratégias educativas e interventivas precisavam conter ou canalizar as energias, tendo em vista que nesta fase da vida, o ser humano estaria suscetível às desordens mentais advindas desta fonte perigosa de energia (STAMATO, 2008).

Segundo argumenta Dayrell (2003), a forma “adultocêntrica”, em que a fase adulta se transforma em parâmetro de análise para as demais fases da vida, e a perspectiva burguesa pela qual se construiu o conceito de juventude, trazem em pauta este estado de transitoriedade. Visto sempre como um “vir a ser”, um ser incompleto e, portanto, acompanhado de uma tendência negativa na sua qualificação, o jovem foi incentivado a balizar suas ações do presente deslocando-as sempre para o futuro. Assim, o vir a ser do jovem é o diploma, o mercado de trabalho, o foco em “ser alguém na vida”, perdendo validade o presente vivido e as questões existenciais que se expõem. Os jovens das periferias, por sua vez, amargam processos de exclusão escolar e social.

Em contrapartida, a perspectiva sócio histórica vem romper com a visão cristalizada etapista nas diferentes linhas teóricas da psicologia do desenvolvimento. Se aproximando da sociologia, que concebe a juventude como uma construção social e cultural, procura-se nesta visão levar em consideração a voz dos jovens a fim de fortalecer a sua participação no rumo

da sua história e da história de seu país, bem como analisa o contexto sociocultural em que os jovens se inserem. Caracterizar a juventude com uma condição provisória e natural, na qual todos os indivíduos passam, determinando as atitudes sociais e a visão que tanto a sociedade quanto o jovem tem de si mesmo, limita e exclui a pluralidade de juventudes, que se constituem a partir das diferentes classes sociais, etnias, religiões, gêneros, espaços, momentos, significados sociais e históricos (STAMATO, 2008).

Urresti (2010) problematiza a tendência das sociedades ocidentais contemporâneas em compreender o período entre a infância e a fase adulta como um segmento natural, caracterizado pela faixa etária e características psicológicas e biológicas comuns. Tendo em vista que a sociedade não é homogênea, mas repleta de desigualdades socioeconômicas, diferenças regionais e culturais, ademais as condições históricas, estas imprimem os construtos sociais de adolescência e juventude em cada uma dessas circunstâncias.

Não poderíamos deixar de citar que na esfera das políticas públicas destinadas aos adolescentes e jovens no Brasil, temos alguns marcadores que delimitam estes grupos a partir do critério de faixa etária. A saber, o Estatuto da Criança e do Adolescente, determinando a faixa etária dos 12 aos 18 anos e o Estatuto da Juventude, dos 15 aos 29 anos de idade, como forma de caracterizar este grupo social. Esses dois amparos legais determinam os direitos dos adolescentes e jovens que devem ser garantidos e promovidos pelo Estado, além de incentivar e regulamentar as políticas públicas para essa população.

Por esta razão, este estudo buscou aproximar-se da psicologia sócio histórica, pretendendo considerar as juventudes, no plural, a fim de permitir um olhar mais abrangente, procurando romper com conceitos naturalistas e “adultocêntricos”, recolocando as dimensões históricas, culturais e sociais que atravessam as definições simbólicas e expectativas sobre os jovens. Falar sobre as juventudes é deparar-se com um conceito polissêmico, carregado de promessas, ameaças, potencialidades e fragilidades que constroem o significado de ser jovem no contexto atual.

Assim, partimos da ideia de que adolescência e juventude correspondem a construções sociais, históricas, culturais e relacionais, em que através das diferentes épocas e processos históricos foram adquirindo significados e sentidos diferentes (DAYRELL; CARRANO, 2014). Desta maneira,

não se pode, portanto, falar de uma juventude universal, mas em jovens que vivem e compartilham experiências a partir de contextos sociais específicos. Fala-se em condição juvenil na busca de compreender os jovens a partir de sua posição na estrutura social, mas também a partir dos elementos comuns à

experiência juvenil nas sociedades contemporâneas, do modo como essa sociedade representa e desenvolve políticas e ações voltadas a eles (LEAO, 2010, p. 101-102).

No tocante aos estudos sobre juventude, Leão (2010) comenta que os especialistas reconhecem a diversidade de experiências e práticas sociais que configuram o modo de ser jovem na contemporaneidade. Os jovens são atores sociais plurais e grande parte deles estão abertos à experimentação e propensos a assumir diferentes identidades a depender do contexto e relações nos quais estiverem. Toda essa diversidade confere às juventudes contemporâneas uma grande fluidez, além de possibilitar a transitoriedade por diferentes espaços, tempos e culturas, mas também pode representar a base de muitos conflitos pessoais e sociais.

Ademais, é possível perceber uma tendência atual em considerar o termo “juventudes” no plural, enfatizando a heterogeneidade das situações que as envolvem, bem como buscando a diversidade cultural e sociais que permeiam as experiências de vida dos jovens. As juventudes carregam, também, um significado histórico que revelam singularidades e recortes de gênero, raça, etnia, entre outros. Considerar essas dimensões permite contemplar a infinidade de aspectos simbólicos, materiais, históricos e políticos envolvidos no conceito de juventude (TRANCOSO; OLIVEIRA, 2016).

## **2.2 Alguns estudos relevantes sobre as Juventudes**

O termo “juventudes” se revela como um conceito polissêmico e de difícil definição nas ciências sociais e humanas, como explorado no estudo de Trancoso e Oliveira (2016). Segundo as observações dos autores em teses e dissertações em que as juventudes seguem como objeto de pesquisa, no período de 2006 a 2011, alguns dos resultados demonstram uma aproximação do conceito de juventude à adolescência, trazendo-os em alguns momentos como sinônimos, por conseguinte, a juventude é conceituada como fase da vida entre a infância e a vida adulta.

Sposito, Souza e Silva (2017), sobre os estudos acerca dos jovens no Brasil, comentam que a princípio foi preciso estabelecer um diálogo com a produção internacional para poder marcar as singularidades locais e a expressão “juventudes” veio como metáfora designadora das desigualdades e diversidades existentes. Neste amplo leque de especificações, situam-se como temas relevantes a relação que os jovens mantem com a sua escolaridade e com o mundo do trabalho, além dos aspectos relativos à sociabilidade, consumo, lazer e ocupação do

tempo livre, muito embora haja muitos outros aspectos com a relação a condição juvenil no Brasil.

Há também estudos em juventude que buscam compreender a condição juvenil, no que se referem às características essenciais, comportamentos e atributos social e culturalmente esperados, rodeados de significados para o grupo social. Nesta abordagem é explorado o conceito de geração, onde o comportamento e a cultura juvenil são observados de acordo com determinado espaço de tempo, buscando encontrar elementos biológicos e sociais que universalizem a condição juvenil, na busca de encontrar características mais gerais (TRANCOSO; OLIVEIRA, 2016).

Gropo (2015) também pontua os estudos e teorias que reconhecem o papel da juventude na transformação social e atribuem sentido a este papel. Também reconhece a importância dos estudos que relacionam a experiência da juventude à estrutura socioeconômica, enfatizando o quanto este marcador influencia na maneira diferenciada que o contexto social costuma caracterizar os jovens ricos em relação aos pobres e vice-versa.

Sobre estudos que evidenciam as juventudes e a participação social, se referenciam os desenvolvidos pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia da UFPE através do GEPCOL, por Silva e Menezes (2019), tratando sobre as questões das juventudes e uso dos territórios urbanos e quilombolas. Este estudo aponta para a importância em observar as vivências dos jovens ao transitarem os espaços, compreendendo limites e possibilidades que circunscrevem essas vivências que são muitas vezes atravessadas por situações de opressão e desigualdades.

O estudo de Menezes, Colaço e Adrião (2018), buscou destacar a potência política juvenil através da pesquisa-intervenção, demonstrando o engajamento político juvenil no processo de produção de conhecimento sobre as políticas afirmativas, processos de subalternização, compreendendo como os traçados territoriais capitalistas e econômicos reverberam nas ações cotidianas dos jovens da região de Suape. Já o estudo de Albuquerque e Costa (2016), trouxe a proposta de refletir sobre o discurso do jovem como agente estratégico de desenvolvimento na Política Nacional da Juventude. Analisando os discursos sobre juventude e as matrizes sociais que os sustentam, compreende-se que as práticas discursivas e sociais que orientam a política, os programas e as ações direcionadas a este segmento operam entre o campo do direito e da pobreza e vulnerabilidade, reatualizando práticas de ajustamento e disciplinamento das juventudes.

Ainda sobre os estudos desenvolvidos sobre as juventudes na UFPE, destacam-se as produções do LABINT, também vinculado ao Programa de Pós-graduação em Psicologia. Dentre eles, o estudo de Arruda e Cruz (2019) propôs compreender os sentidos de lazer por

jovens universitários atuantes em políticas estudantis, tendo em vista a universidade como lugar potencial de desenvolvimento e interações sociais e efetivação das práticas culturais. O estudo de Silva e Cruz (2018), analisou os sentidos de trabalho por jovens do Programa de Aprendizagem Profissional em Pernambuco, revelando ambiguidades e contradições entre o trabalho apresentado como habilidade inata e valores morais, além da dimensão simbólica do reconhecimento social e familiar. Ao mesmo tempo, trouxe em pauta sentidos de trabalho relacionados à exclusão, desvalorização e ocupação de um “não lugar”.

Outra produção que buscou lançar luz sobre juventudes e representações sociais foi o de Amblard e Cruz (2015), o qual debruçou-se em compreender as representações sociais da vitória/derrota para pais segundo atletas adolescentes do esporte de alto rendimento, na cidade do Recife. Os achados demonstraram o quanto os jovens atletas necessitam do apoio afetivo da família para lidar com situações como culpa e fracasso no contexto esportivo, além dos aspectos emocionais e motivacionais, e a importância do desenvolvimento pessoal e profissional através do esporte para esses atletas.

Destacamos também a produção de Silva e Cruz (2016) sobre os jovens e seus projetos de futuro, que buscou compreender os sentidos de migração compartilhados por jovens universitários que migraram para estudar no interior. Os achados apontam para o fenômeno da migração, representado pela mudança, adaptação, dificuldade e oportunidade. A migração surge como oportunidade para estudar, tendo em vista que a universidade no interior se mostra como possibilidade para se alcançar o conhecimento necessário para a mobilidade social e a realização pessoal pela obtenção de um diploma em curso superior.

Lacerda (2014) investigou as representações sociais de abrigo e suas relações com o acolhimento institucional de jovens usuários das casas de acolhida temporária na cidade de Recife e identificou que o contexto de judicialização tem contribuído para a mudança das representações de abrigo e acolhimento, além de também conduzir os jovens a tensionar os limites impostos pelas instituições a partir das informações que eles obtêm das leis, construindo práticas e estratégias de enfrentamento à situação de vulnerabilidade.

Maciel e Cruz (2018) analisaram as repercussões do fenômeno da violência nas interações da realidade escolar através das representações sociais de violência na escola por estudantes paraibanos. Os estudantes objetivaram a violência em aspectos físicos como xingar e bater e ancoraram os sentidos simbólicos em aspectos sociais e afetivos, expressivos de preconceitos e discriminação em relação às diferenças, sobretudo, as questões relacionadas à raça e sexualidade.

Em Lacerda e Cruz (2015) destaca-se o conceito de juventude como espaço de fronteira, discutido a partir de Zamboni (2007). Neste conceito, a relação é o elemento fundante do ser humano e, portanto, a identidade depende das relações que se estabelecem e estas são sempre dialógicas. O espaço de fronteira é um lugar privilegiado na compreensão da forma relacional e histórica da construção das subjetividades. Para os autores, pensar a juventude como espaço de fronteira, compreende a noção proposta por Boaventura de Sousa Santos em que não se trata de um lugar físico e situado geograficamente, mas um lugar subjetivo desenvolvido na relação com as outras pessoas. Trata-se de um lugar de trocas sociais e de ressignificação de padrões com o objetivo de inventar novas formas de se relacionar com os outros.

A juventude como espaço de fronteira compreende “um lugar distinto para a convivência no qual os jovens já trazem consigo diversos marcadores, como: gênero, etnia e classe social e os ressignificam para se relacionarem com os outros” (LACERDA; CRUZ, 2015, p. 258). Considerar a juventude como espaço de fronteira permite desnaturalizá-la como fase obrigatória, compreendendo-a como histórica. Desta maneira, ser jovem no Brasil compreende não apenas uma determinada faixa etária, mas também as várias relações socioculturais estabelecidas, a criação e a invenção de novas formas de sociabilidade e de constituição de identidades, sempre em modo provisório (LACERDA; CRUZ, 2015).

Sobre as pesquisas produzidas sobre juventudes e protagonismos pela UFPE, destacam-se Ferreira (2010), Moura (2015) e Santa (2017), discutindo sobre o protagonismo em educação e em direitos humanos, na escola, nas ruas e nas propostas de projetos para as juventudes. Sobre outros estudos já realizados sobre protagonismo juvenil, podemos citar além de Costa (2000), que traz a proposta do protagonismo como metodologia político-pedagógica, Abramovay e Castro (2002), na Sociologia, discutindo sobre questões que envolvem tanto a cidadania e participação quanto à dimensão pedagógica participativa.

Ainda na sociologia, o estudo de Souza (2006) analisou o discurso que dá suporte ao protagonismo juvenil identificando a matriz discursiva que o tornou possível: uma concepção de sociedade baseada em atores sociais que estabelecem relações de negociação com outros indivíduos enquanto realizam atividades que beneficiam a si próprios e à coletividade. Este mecanismo, segundo a autora seria uma forma de integração da juventude pobre. A participação foi percebida com encenação, implicando a anulação política e o consenso pelo discurso, impedindo a fala autônoma e transgressora.

Na Psicologia Social, Stamato (2008) traz contribuições sobre o protagonismo juvenil numa perspectiva sócio histórica, como uma práxis de ressignificação da juventude,

referencial para implementação de uma política nacional juvenil. Para tanto, propõe princípios e estratégias para a construção de uma metodologia político pedagógica que consolide o protagonismo juvenil enquanto práxis sócio histórica, que, ancorada na interação dialética das dimensões política, educativa, social e subjetiva dos fenômenos psicológicos, dê conta da tarefa complexa de empoderamento do jovem enquanto agente ativo de transformação de sua história e da história coletiva.

Dentre os mais recentes trabalhos sobre protagonismo na escola pública, podemos citar Campos, Medeiros e Ribeiro (2016), contando a história da mobilização dos estudantes secundaristas contra o fechamento de quase cem escolas no final de 2015, com o lema “Não fechem minha escola!”. O processo de mobilização, iniciado nas redes sociais, ganhou força na organização dos protestos, passeatas e ocupações das escolas, além das repercussões no conjunto da sociedade. O processo de organização dos estudantes inovou pelas variadas táticas utilizadas e conquistou a simpatia de boa parte da população, empregando força democrática, o que gerou a conquista das reivindicações. O movimento das ocupações destaca-se, também, por ter se estendido por todo o Brasil, inclusive em Pernambuco<sup>4</sup>, reacendendo o debate sobre a educação pública brasileira.

Outro trabalho que buscou lançar luz sobre o protagonismo dos estudantes secundaristas através das ocupações de 2015 e 2016, foi o de Silva e Mei (2018), reafirmando o papel de resistência estudantil, desde a época da ditadura militar, reivindicando políticas educacionais por parte do poder público. Sobre as ocupações, o estudo caracteriza uma organização que apresentou a escola como espaço de construção coletiva, em oposição à ação individual. A escola ganhou novos arranjos e a sala de aula foi dilatada, incorporando outros espaços e recursos disponíveis.

Sobre algumas produções recentes sobre as juventudes pobres e protagonismo encontra-se Silva e Ximenes (2019), trazendo uma análise de protagonismo juvenil sob a ótica de jovens pobres, a partir de uma pesquisa qualitativa em Fortaleza – CE, destacando alguns aspectos do conceito de protagonismo, tais como atuação social, participação política e

---

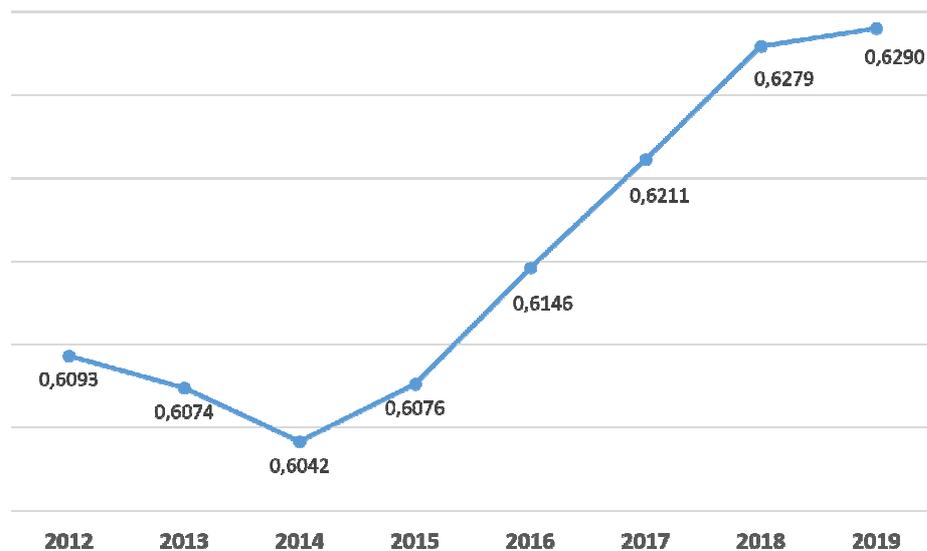
<sup>4</sup> Um Projeto de Extensão vinculado ao departamento de Serviço Social da UFPE reuniu estudantes de Serviço Social, História, Psicologia, Ciências Sociais, Letras, Artes Visuais, Cinema e Rádio, TV e internet e produziu um documentário em parceria com o Núcleo de Documentação sobre Movimentos Sociais Denis Bernardes, o Marco Zero Conteúdo, a Pró-reitoria de Extensão e Cultura da UFPE e o Laboratório de Imagem e Som da UFPE com entrevistas, objetivando registrar a memória do movimento de ocupação de escolas na região metropolitana do Recife entre novembro e dezembro de 2016 que se encontra disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=gDOMUQuGQdQ>>.

autonomia. Os resultados da pesquisa indicaram o potencial criativo da juventude na atuação social, produzindo intervenções e criando estratégias de enfrentamento à pobreza.

### 2.3 As juventudes no Brasil: situação de pobreza e desigualdades sociais

A desigualdade social é a marca da sociedade brasileira desde a sua colonização. Mesmo com os programas de assistência social, a partir de 2004, ter contribuído com a redução da extrema pobreza, o Brasil ainda tem um índice elevado de extrema pobreza e de desigualdade social, ampliado a partir de 2015, segundo dados estatísticos explicitados na tabela 1, a seguir.<sup>5</sup>

**Tabela 1 - Desigualdade Trabalhista (Gini)**



Fonte: FGV Social / CPS a partir dos microdados da PNADC / IBGE

OBS: Renda Habitual Domiciliar per Capita – Todos os Indivíduos

Retirada do site: <https://cps.fgv.br/destaques/balanco-social-2019-o-brasil-chegou-ao-topo-da-desigualdade>.

A desigualdade social é um tema de alta relevância para compreender e analisar os processos de construção histórica dos sujeitos. Esta desigualdade vai além da divisão de classes e de distribuição de renda *per capita*, mas constitui uma dimensão subjetiva de

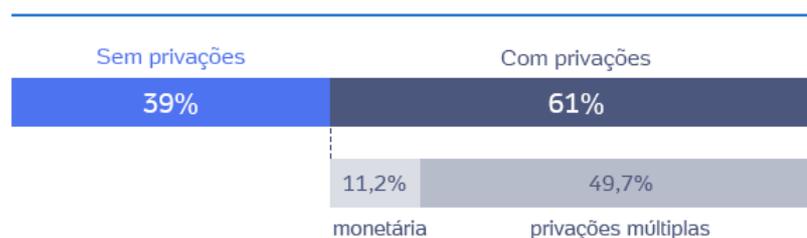
<sup>5</sup> O índice ou Coeficiente de Gini é uma medida de desigualdade de dados que é muito utilizada para medir a desigualdade de renda. Este coeficiente indica se há muita diferença entre pobres e ricos em uma região ou país. Os valores são representados entre 0 e 1 e quanto mais próximo de 1, maior é a desigualdade (IPEA, 2004).

significados produzidos pelos sujeitos que vivem e são consequências desse fenômeno e vivem sob esta condição (MELSERT; BOCK, 2015).

Em pesquisa divulgada pelo IBGE em 2020 sobre dados referentes ao ano de 2019 acerca do trabalho e renda, apenas 62,6% dos brasileiros possuíam algum tipo de rendimento. Constatou-se também que as pessoas que receberam os maiores rendimentos representavam 1% da amostra da pesquisa e receberam 34 vezes mais do que as pessoas com menores rendimentos. Os dados demonstram que a desigualdade social apenas considerando a renda no país ainda é presente e traz em pauta a problemática das juventudes pobres, suas condições e vida e perspectivas de futuro (IBGE, 2020).

### Gráfico 1 – Crianças e Adolescentes com ou sem privações no Brasil

61% das crianças e adolescentes sofrem privações no Brasil



Fonte: Unicef/Pnad 2015

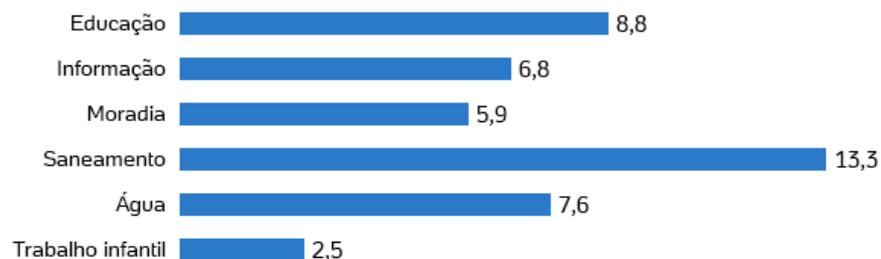
Arte/UOL

Retirado do site: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2018/08/14/60-das-criancas-e-adolescentes-sao-pobres-no-brasil-diz-unicef.htm>

### Gráfico 2 – Total de crianças e adolescentes privados por dimensão

Falta de saneamento afeta 13 milhões

Em milhões de crianças e adolescentes (inclui privações intermediárias e extremas)



Fonte: Unicef/Pnad 2015

Arte/UOL

Retirado do site: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2018/08/14/60-das-criancas-e-adolescentes-sao-pobres-no-brasil-diz-unicef.htm>

Segundo Dayrell e Carrano (2014), para a maioria da população jovem brasileira, os baixos níveis de escolaridade, o trabalho precário e o desemprego representam uma realidade cotidiana. A partir disso, infere-se que há poucas perspectivas de vida, principalmente, diante da violência nas áreas urbanas. Os autores reconhecem que apesar dos avanços ocorridos no Brasil nas últimas décadas, ainda é possível assistir a uma realidade em que as políticas públicas são insuficientes para superar as desigualdades que afetam as trajetórias de vida desses jovens.

No tocante à violência urbana, o assassinato é a principal causa de morte entre os jovens, principalmente entre pretos e pardos. Segundo dados do Datasus e Atlas da Violência organizados pela Faculdade de Medicina da UFMG, entre os jovens de 15 a 29 anos, a taxa de homicídios para jovens brancos é de 34, a cada 100 mil habitantes. Entre os jovens pretos e pardos, esse número é de 98,5 a cada 100 mil habitantes. Se fizermos o recorte entre os homens pretos e pardos, chegamos a uma taxa de 185. Os dados indicaram que em 2017, 75,5% dos homicídios foram de indivíduos pretos e pardos, demonstrando o real genocídio de jovens negros no país. A morte dos jovens, principalmente os negros, anunciam a segregação e violência de uma sociedade que gera e sustenta esse sistema racista estruturante (FACULDADE DE MEDICINA DA UFMG, 2020).

De maneira geral, os jovens pobres são tomados por alguns segmentos e na divulgação da mídia aparecem denominados “problema social”. A violência, as drogas e a periculosidade são temas recorrentes relacionados às juventudes pobres gerando uma imagem negativa. A favela é apresentada como o lugar da carência de tudo: de leis, de beleza, de civilidade, de noções básicas de ética e moral, e nesta circunstância as famílias consideradas “desestruturadas” não dariam conta de controlar e educar. Esses jovens são vistos como criminosos, marginais, delinquentes, sem cultura, sem educação e são associados ao tráfico, e outras mazelas sociais, segundo psicólogos que atuam no SUAS (LIRA; CRUZ, 2013).

Silva Júnior (2011) problematiza esses significados que rodeiam a experiência de ser jovem pobre. Segundo ele, as juventudes pobres sofrem dupla discriminação: por ser jovem e por ser pobre, colocando-os no patamar de carência, de perigo e de sujeitos de menos prestígio social. E, enquanto sujeitos da falta, são atribuídos a eles tudo o que é negativo, perigoso e violento segundo a avaliação dos grupos predominantes.

O fenômeno da infância e da juventude em situação de rua no Brasil remonta ao período colonial, em que os filhos das famílias pobres eram abandonados e ficavam sob a responsabilidade das câmaras municipais, vulneráveis a acidentes, desprotegidos e representavam um alto índice de mortalidade. A vulnerabilidade desses era marcada pela

desfiliação, pela pobreza e pela situação de rua e eram conjugadas em instituições religiosas de caridade a fim de que fossem acolhidos, catequizados e tivessem seus corpos e almas salvos (LACERDA, 2014).

A “roda dos expostos”, como ficou conhecida, a adoção de crianças por instituições religiosas era mais do que uma caridade, representava um modo de regulação e que visava impedir que os meninos de rua se proliferassem, vistos naquela época como delinquentes. Em muitos documentos históricos, havia relatos de que as crianças e jovens de rua careciam da proteção do Estado e aos olhos da elite brasileira precisavam ter orientação para que corrigissem suas práticas e serem educados para não causarem danos ao modo de vida legítimo nas cidades. Desta maneira, a proteção aos “expostos” representava uma proteção à sociedade dos prejuízos desviantes das normas sociais que eles causavam ou poderiam causar no futuro (MARCILIO, 1997; RIZZINI, 2011).

A vulnerabilidade era configurada ao nível individual e os considerados vulneráveis, crianças e jovens, o eram devido ao não cumprimento do papel da família. As famílias pobres não eram vistas como também vulneráveis, mas como totalmente responsáveis por fornecer os afetos e os materiais para a sobrevivência dos seus descendentes e, portanto, também responsáveis pelos desvios de conduta que se gerassem a partir deles (LACERDA, 2014).

Diante dessas problematizações, Lira e Cruz (2013) chamam atenção para toda a fundamentação científica que foi construída considerando os pobres como “degenerados” e causadores dos males sociais. Como consequência, tem-se a culpabilização das famílias pobres, enquanto instituições produtoras de jovens deficientes, inadaptados socialmente e irracionais, daí a crença na naturalização do fracasso ocorrer também na escola. Restaria às políticas públicas, nesta concepção excludente de juventude, a tarefa de retirar os jovens pobres da vadiagem nas ruas, da carência, do perigo, da baixa escolaridade e da falta de trabalho. Essas representações do jovem pobre acabam gerando generalizações distorcidas e estereotipadas tendo em vista que nem todos os jovens apresentam a mesma trajetória de vida e, além disso, não se discute moradia, localização geopolítica, enquanto direitos desta população que é excluída das políticas públicas.

Lacerda (2014) comenta sobre a importância de pesquisas sobre os jovens pobres para a elaboração de políticas públicas direcionadas às problemáticas envolvendo as juventudes, entretanto, salienta que essas pesquisas não podem ser apenas justificadas pelas situações de exclusão, cristalizando um modo de ser e de viver a juventude associado à vulnerabilidade social, sem consideração à perspectiva dos jovens a que se destinam as políticas para que

possam obter êxito em sua proposta. Na Academia se considera as juventudes enquanto categorias políticas participantes de seu processo histórico e cultural.

#### **2.4 Juventudes pobres e escolarização: desafios e possibilidades**

Desde os anos 1950 e 1970, circula entre os pesquisadores e profissionais da psicologia e da pedagogia a difícil relação entre os jovens e a escola, buscando uma possível solução para este problema. De maneira geral, os jovens são sempre compreendidos como os principais culpados pelo fato de serem atraídos pela TV e pela internet, além do consumo e do lazer. Em relação aos jovens das camadas populares, a pobreza e a violência seriam fatores que influenciariam de forma significativa na escolarização dos jovens, influenciando os jovens a classificarem a educação como algo de menos valia. Grande parte dos jovens que são estudantes das escolas públicas têm pouca experiência de circulação pela cidade e poucas atividades públicas e culturais em espaços centrais, além da deslegitimação da cultura periférica e de seus sujeitos sociais (LEÃO, 2010; DAYRELL; CARRANO, 2014).

O estudo de Santos, Cruz e Belém (2014) sobre representações sociais de adolescência e de aluno ideal relacionando com disciplina/indisciplina revelou que, para os professores do ensino médio em escolas públicas e privadas, existe uma distância entre o adolescente e o aluno ideal. Enquanto o aluno ideal é representado como aquele que se preocupa com o futuro, contribui com o professor em sala de aula, respeita a todos, compromete-se e interessa-se pelos estudos, o adolescente representa a despreocupação com o futuro, a irreverência, o desrespeito e o descomprometimento com os estudos, o que deslegitima o adolescente enquanto sujeito de aprendizagens. Em oposição à função social da escola, estas representações revelam uma atuação docente descontextualizada das mudanças sociais e que distanciam os professores da participação na elaboração de projetos de futuro para as juventudes a partir da educação escolar.

Miriam Chaves (2015) destaca e considera que o aluno e a escola são duas faces da mesma moeda, pois se autoconstituem a partir das relações que são estabelecidas entre si e os demais sujeitos que compõem a escola. Segundo a autora, a identidade do aluno vai se construindo a partir dessas relações reiterando a responsabilidade mútua, entretanto, nas relações escolares existentes hoje, mesmo que sejam mais democráticas, continuam reforçando relações de força desiguais, em que o estudante ainda tem menos direitos de usufruir dessa experiência social, tendo que se redescobrir nesse espaço escolar.

Ao analisar o curso da história da educação escolar brasileira, compreendemos que, a princípio, a escola era restrita à pequena elite e quando o acesso passou a ser expandido, de forma muito limitado, foi com o objetivo de atender às necessidades da formação de mão de obra nos setores produtivos. Com o passar dos anos alguns avanços foram ocorrendo, mas foi a partir da Constituição Federal de 1988 que o Brasil conseguiu avançar para uma concepção de educação associada ao processo de formação humana e como direito social inalienável, partilhando as responsabilidades de oferta e recursos entre os entes da federação (POCHMANN; FERREIRA, 2016).

A partir dos anos 1990 e 2000 assistimos a uma expansão da escolarização para grande parte dos jovens brasileiros. Essa massificação atingiu principalmente os jovens das camadas populares, entretanto, esse crescimento quantitativo não foi acompanhado do aumento dos investimentos públicos no que se refere aos recursos humanos, equipamentos didáticos, infraestrutura, entre outros. Além disso, a dívida social que o país tem com a população ainda permanece alta, pois são milhões de jovens fora da escola ainda não universalizada, ou até incluídos, mas excluídos dos benefícios da educação, enquanto qualidade da oferta. (PEREGRINO, 2010)

A escola se expande, em relação ao acesso, mas sem se modificar profundamente em sua estrutura e dinâmica e os jovens habitam a escola sem efetivamente receberem a escolarização adequada, o que é quase sempre percebido quantitativamente pelos desempenhos nos exames nacionais avaliados em larga escala e, mais ainda pelos dados qualitativos de falta de motivação e permanência nos estudos. Muito embora, ressalte-se que os exames nacionais, em grande parte por mensurarem a aprendizagem dos conteúdos, nem sempre exploram aspectos referentes à qualidade dos processos e das aprendizagens desenvolvidas de forma crítica (PEREGRINO, 2010; POCHMANN; FERREIRA, 2016).

Leão (2010) defende que sem as condições adequadas para permanecer e viver uma educação de qualidade, não temos um real processo de democratização de acesso à educação. É a partir desse cenário e contexto que precisamos pensar como se dá a relação dos jovens brasileiros com a escola. Sobre essa relação, o estudo de Peregrino (2010) demonstrou que mesmo com a estrutura precária, as escolas mantêm a seletividade para com os mais pobres. Fatores como a profissão dos pais, a pobreza e o local onde o estudante mora estabelecem trajetórias de escolarização diferentes, até mesmo dentro de uma mesma escola, evidenciando mecanismos discriminatórios no interior dessas instituições. Ou seja, essas trajetórias desiguais se expressavam tanto em turmas quanto em turnos e em rendimento nas disciplinas que também são hierarquizadas. De maneira geral, os grupos socialmente vulneráveis eram

mais atingidos pelos processos de seleção escolar, pois a segregação precedia a seleção, mantendo por mais tempo na escola, o grupo dos excluídos.

Dentro de uma mesma escola, os jovens pobres ocupavam as posições de menos prestígio, em detrimento dos que possuíam melhores condições socioeconômicas que tiveram melhores experiências de escolarização como é expresso na citação a seguir: “Fragmentação, descontinuidade, ausência de histórico de escolarização, repetências renitentes, analfabetismo mesmo com anos de escolarização [...] fracasso e desqualificação, desenraizamento institucional” (PEREGRINO, 2010, p.89). Essas características representavam as turmas de menor rendimento, acumulados em um dos turnos da mesma escola, formados em quase sua inteireza por jovens pobres (PEREGRINO, 2010).

A este respeito, Pochmann e Ferreira (2016), comentam que a desigualdade de tratamento dos jovens nas escolas é denunciada por parte da literatura que estudam as políticas educacionais. O processo de massificação do direito à educação chega para os jovens sob uma lógica reducionista através de muitas políticas e processos formativos baseado na competitividade e no individualismo. Essa proposta favorece e reforça o tratamento desigual dentro da escola, discriminando os estudantes e acabou por não construir uma estrutura para exercer a igualdade e o direito à educação.

Em conformidade com esta perspectiva, Leão (2010) concorda que as reformas educacionais foram impulsionadas, sobretudo, por fatores de ordem econômica, política e social, e se ampararam no discurso de que a educação se constitui como capital. Desta maneira, essas reformas vieram acompanhadas de um discurso redentor e salvacionista em que a escola seria “o passaporte para o futuro”, a “garantia de um futuro melhor” trazendo um forte apelo social, entretanto, a instabilidade econômica e social dos dias de hoje, o crescente número de diplomas diante da expansão da educação privada na educação superior e sua consequente desvalorização reforçam o desinteresse dos jovens por essa propaganda de “um futuro melhor”. A desvalorização do diploma e o desemprego enchem os jovens de incertezas e, ao mesmo tempo, de expectativas em relação à escolaridade, aumentando as possibilidades de frustrações diante dos sonhos e projetos de vida (CHAVES, 2015).

Compreende-se aqui que a escola se estabelece enquanto ambiguidade neste processo de escolarização em que ao mesmo tempo que oferece uma oportunidade de integração de novos cidadãos, instala um processo excludente por meio da não aceitação de certos perfis de alunos oriundos das camadas populares, em especial, aqueles pretos e trabalhadores. Apesar das dificuldades, essa geração de jovens conseguiu ser mais escolarizada do que seus pais. Cabe considerar que esses novos horizontes de escolarização emergiram das conquistas

sociais expressas através da interiorização, da criação de novos campi, de cursos técnicos, de políticas de cotas e tantos outros que se construíram e se fortaleceram ao longo do governo Lula, mas que atualmente sofrem retrocessos (LEÃO, 2010; CHAVES, 2015).

Leão (2010, p. 104-105) destaca que o fenômeno da expansão da escolarização

mudou muito a cara da escola e da sala de aula. Jovens das camadas populares, negros e trabalhadores, frequentemente inseridos em ocupações precárias e de tempo parcial, passaram a compor o cenário das turmas do ensino médio brasileiro, prolongando sua estada nos sistemas de ensino. Essa presença traz para o interior das escolas novos elementos que antes não estavam presentes. Os professores e a instituição são confrontados com um novo perfil de alunos, com outras culturas, experiências e práticas sociais. Muitas vezes, a instituição escolar não consegue dialogar com esses alunos. Parte-se da ideia de um aluno ideal, motivado para a árdua tarefa de estudar, marcado pela identidade de estudante, uma pessoa que introjetou o ‘ofício de aluno’ e sabe lidar adequadamente com regras e normas escolares. Também em outros níveis, como na educação superior, e em modalidades de ensino, como na EJA e na educação profissional, podemos ver um fluxo muito maior de jovens que, em outros tempos, não tinham a continuidade dos estudos como horizonte possível (LEAO, 2010, p. 104-5).

Parece-nos que a escola ainda não compreendeu que as diversidades das juventudes nos dias de hoje constituem-se nas comunidades das ruas, nos grupos, nos guetos e nas comunidades virtuais, rodeados por ideias de liberdade e autonomia, além de participação social, antes impensável pela escola. A escola nem sempre escuta essas vozes juvenis a fim de que sejam não apenas ouvidas, como também facilitem o diálogo. Antes mesmo de se pensar em quais atividades ou propostas possam ser oferecidas aos jovens, a questão é como contribuir para que eles sejam protagonistas de suas próprias vidas (CHAVES, 2015; DAYRELL; CARRANO, 2014).

São os jovens que criam sentidos e motivações diferenciadas para estar na escola e investir nos estudos, cabe-nos, então, compreender “como esses jovens que estão na escola constroem seus modos de ser e viver, educam-se e são educados no contexto de uma sociedade que mudou muito nas últimas décadas” (LEÃO, 2010, p. 102). Esses jovens vêm à escola trazendo para o seu interior os conflitos e contradições de uma estrutura social excludente que interfere em suas trajetórias escolares. O desafio para eles é se constituir enquanto sujeitos éticos e autônomos em seus mais variados territórios existenciais. E, nesse processo, Segundo Dayrell e Carrano (2014, p. 128), “há o reconhecimento do Outro também como indivíduo de existência legítima e necessária para o equilíbrio pessoal e coletivo que pode surgir da coexistência democrática nos múltiplos territórios de cidades e escolas. ”

## **2.5 Os jovens pobres e o desafio da conclusão do Ensino Médio: protagonizar um caminho de inserção no mundo adulto**

De maneira geral, seria possível concordar que as juventudes representam um grupo cuja faixa etária, 14 a 18 anos, coincide com a etapa do ensino médio na escolarização, entretanto, grande parte dos jovens estudantes brasileiros encontram-se em períodos mais adiante da juventude ou até na idade adulta, período em que comumente já se espera que o jovem esteja desenvolvendo seus projetos de futuro. Segundo Weller (2014), a escola, juntamente com outras instituições detêm um papel importante nessa transição para o mundo adulto, oferecendo os meios necessários para que os estudantes possam desenvolver seus projetos de vida. O termo transição estaria relacionado com esta saída não apenas do ensino médio, mas de uma determinada posição ou condição atual para outro, implicando a projeção para o futuro. Estar em condições de projetar-se é muito importante para a organização desse processo de conquista de um emprego formal, de um teto próprio ou outros ritos de passagem que costumam caracterizar-se como marcadores de transição para a vida adulta.

O cenário brasileiro mostra, no entanto, que esse rito de passagem esperado, muitas vezes tem se transformado em impasse para muitos jovens, principalmente, os mais pobres. Os dados do Ideb em 2019, organizados pelo QEdu, demonstram que ao nível nacional, o índice de aprendizado no ensino médio brasileiro cresceu apenas 0,4% em relação ao ano anterior e permaneceu abaixo da meta para o país. Este índice vem se mantendo abaixo da meta desde 2011, acompanhado de muitos abandonos e retenções nesta etapa de ensino. Considerando os dados do Censo 2018, pelo QEdu, as maiores taxas de abandono e reprovação estão na primeira série do ensino médio e em relação à toda a etapa do ensino médio, ao final do ano, mais de 340 mil jovens abandonaram os estudos e mais de 740 mil permaneceram retidos.

Segundo Oliveira (2018), para os jovens pobres, a obtenção de um emprego implica direta e indiretamente na melhoria de sua condição de vida e de suas famílias, muito embora, muitos jovens que trabalham, abandonam a escolarização, por não conseguirem conciliar trabalho e estudo, o que implica no comprometimento de uma futura melhoria de sua condição de trabalho e de salário no futuro. Tendo em vista que para a maioria dos jovens pobres, a passagem pela educação básica é praticamente a única via para adquirir conhecimentos demandados pelo mercado, qualquer restrição de acesso amplia e estabelece, ainda mais, a desigualdade social, seja pela pouca formação de trabalhadores, seja pela decorrente ocupação de postos de trabalhos precários.

Dentre as pesquisas sobre os desafios do ensino médio, Tartuce et al (2018) concluíram que estes decorrem da massificação do ensino médio depois da década de 1990, porém sem que houvesse a preocupação em garantir a permanência e o aprendizado, bem como projetos e políticas educacionais conflituosos e o desencontro da proposta de escola com a cultura e socialização das juventudes. Outras causas apontadas pelo estudo relacionam-se com a precariedade da estrutura e das condições de trabalho, carência de professores capacitados para trabalhar com esse público, além de um currículo pouco atrativo e com um conjunto de disciplinas ofertadas que nem sempre corresponde à formação do professor e/ou à formação ampliada do estudante.

A dificuldade de conclusão do ensino médio, a entrada precoce no mercado de trabalho e o abandono dos estudos tem gerado no Brasil a estatística que ficou conhecida como os jovens “nem-nem”, nem trabalham e nem estudam. Em 2019, o IBGE divulgou que no ano de 2018, quase 11 milhões de jovens entre 15 e 29 anos encontravam-se nessa situação. Apesar do tom pejorativo que o termo ganhou, sabe-se que a ociosidade desses jovens reflete muito mais do que a suposição de que eles estão nesta condição por vontade própria (IBGE, 2019).

Ao nos aproximarmos um pouco mais da análise dos dados, percebemos que desse número de 10,9 milhões, 770 mil são menores de 18 anos. Em recorte de gênero, 61% são mulheres e em recorte de raça, 66% são pessoas pretas e pardas. A partir da análise dos dados, visualizamos questões relacionadas às dificuldades da universalização do ensino médio, que reflete um grande desafio para a educação básica no Brasil. Também emergem questões de gênero, em que a condição da mulher desde muito cedo está atrelada aos deveres domésticos e cuidados com os filhos. E as questões raciais, onde pretos e pardos ainda representam boa parte da população pobre, explicam as raízes da desigualdade social e de raça que ainda excluem esses jovens de seus direitos de acesso à educação (IBGE, 2019).

A pesquisa de Souza e Vazquez (2015) com jovens do ensino médio público sobre suas expectativas em relação ao estudo e ao trabalho revelou que os jovens que permanecem na escola guardam expectativas positivas sobre seu futuro atreladas ao seu esforço individual, reproduzindo a ideologia do mérito e do dom, que possibilitaria superar as condições adversas.

Leão (2010) comenta que diversos autores têm chamado a atenção para o fenômeno da individualização e da liberdade individual na construção de projetos de vida e para tal, os sujeitos devem estar dispostos a assumir riscos para se produzirem enquanto sujeitos. Desta forma, pesa sobre eles mesmos a responsabilidade de “ter projetos”, “ser protagonista”, “ser

empreendedor” para poder garantir sua empregabilidade. Cada sucesso ou fracasso seria responsabilidade exclusiva do indivíduo e não da escola ou do Estado. A educação torna-se, nesta perspectiva, além de um direito, uma qualidade individual.

Sabe-se que houve avanços com diversos programas e políticas em prol de corrigir a distorção idade/série, permitindo o fluxo dos jovens, tanto ao nível nacional, como iniciativas estaduais<sup>6</sup>. A Educação de Jovens e Adultos, implantada em 1996, surgiu com o foco na escolarização de jovens e adultos trabalhadores. Machado (2016) comenta que muito além do objetivo da escolarização, a EJA representa a história de luta pelo direito de acesso, permanência e conclusão da escolarização com qualidade e pela construção de uma sociedade enquanto espaço de vivência e convivência para todos. A autora ressalta que a bandeira pela educação de qualidade precisa ser constantemente retomada enquanto compromisso ético-político de educadores e educandos, principalmente, perante os retrocessos das últimas décadas com relação à perda de sentido da escola como espaço de aprender, ensinar, acessar e produzir conhecimento, aguçando o potencial crítico e reflexivo. Segundo Machado (2016),

para todas as gerações isto é um grande prejuízo, mas para jovens e adultos trabalhadores resulta na inviabilidade de seu retorno ao processo de escolarização, pois se perde o sentido da luta pelo acesso à escola, já que esta não consegue cumprir seu principal papel, que é o de produzir e lidar com o conhecimento transformador da realidade de desigualdades sociais numa perspectiva emancipatória dos trabalhadores (MACHADO, 2016, p. 432).

Reconhecendo os avanços na área educacional, mas ao mesmo tempo observando a Constituição Federal de 1988, é possível perceber que ainda há muitas tradições enraizadas no pensamento brasileiro sobre a quem se destina a educação e sobre a maneira que ela deve ser praticada que vão de encontro à defesa da educação como direito de todos. Para Machado (2016), há um passado que não passou e se torna evidente principalmente para quem

---

<sup>6</sup> No ensino médio, a Educação de Jovens e Adultos e em Pernambuco, o Programa Travessia, implementado no estado em 2008, viabilizando a conclusão do ensino médio em menos tempo. A pesquisa de Andrade e Aguiar (2020) sobre a avaliação dos egressos do programa, revelou que a redução do tempo, combinada com a concentração dos componentes curriculares sob a responsabilidade de um único professor, resultou na manutenção de problemas de aprendizagem. Ainda segundo os autores, além da superficialidade dos conteúdos, os docentes mostraram-se despreparados para lidar com a complexidade dos conhecimentos e situação didático-pedagógica. O Programa Travessia, por sua vez, configurou-se como fragmentado e fragmentador da sequência de escolarização, pois permanece descontextualizado de uma concepção de educação mais ampla que priorize de fato a formação e a aprendizagem significativa.

acompanha a luta histórica pelo direito à educação para jovens e adultos trabalhadores. “Nesse sentido, há um passado que não passou, que é o do preconceito com pobres, negras e negros, população que vive no campo ou nas periferias das cidades, que são a maioria daqueles que ainda não concluíram a educação básica, [...]” (MACHADO, 2016, p. 434).

Machado (2016) destaca ainda que há nas ofertas de escolarização da EJA, visões marcadas por propostas aligeiradas de ensino fundamental e médio, ressaltando a necessidade de reduzir o tempo e o conteúdo para o rápido término do curso pelo estudante pela pressa e pelo mercado de trabalho que o esperava. Esta visão, segundo a autora, corrompe o verdadeiro sentido da escola e seu papel na transformação da realidade. Ela questiona também sobre o protagonismo do estudante da EJA no processo de luta pelo direito à educação, se realmente depois de mais de 20 anos de implementação, se construíram caminhos para esse protagonismo.

Mesmo nos Fóruns de EJA, a autora vê a participação estudantil ainda muito figurativa, pois quem conduz as pautas não são eles e isso faz refletir sobre até que ponto as propostas e consensos sobre educação de qualidade realmente compartilham e contemplam os sonhos e a visão de mundo dos estudantes e se consegue dar conta da sua diversidade, a qual abrange desde adolescentes de 14 anos, jovens das periferias, adultos e idosos. Ela também questiona onde estão esses estudantes, quando nos momentos de tomada de decisão e debates sobre propostas não estão fazendo parte e sugere que talvez estejam enfrentando desafios bem mais urgentes, no que tange à sobrevivência deles e dos seus ou que ainda não se dão conta de que a escola também é um espaço possível em que se deve ocupar dessas e de outras lutas (MACHADO, 2016).

### 3 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

#### 3.1 Um breve histórico da Teoria das Representações Sociais

A Teoria das Representações Sociais, originária do pensamento de Moscovici, tem seu ponto de partida a publicação de *La psychanalyse, son image et son public*, em 1961. A obra que relata a tese que teve como objetivo compreender o processo de apropriação de um saber novo, a psicanálise, pela sociedade francesa. Esta obra representa para a Psicologia Social um marco relevante, por trazer um novo olhar para a compreensão da realidade social (WOLTER, 2014; CASTRO, 2014).

A partir da releitura de Émile Durkheim e seu conceito de representações coletivas, Moscovici enfatizou que, não apenas o indivíduo de maneira particular, mas também a sociedade como um todo pensa e constrói as realidades que seus integrantes conhecem. Segundo Oliveira (2012), o conceito de representações coletivas, na sociologia de Durkheim, assume papel central, enfatizando uma forma de conhecimento socialmente produzida e resultante de um esforço coletivo. Fruto das interações sociais, as representações coletivas, ao mesmo tempo em que formam os conhecimentos, também penetram as práticas sociais, guiando as ações dos sujeitos. Moscovici revitaliza o conceito de representação coletiva, permitindo que a vida cotidiana e a sua complexidade fossem compreendidas de maneira dinâmica, em que o movimento ocorre tanto em relação aos espaços geográficos, quanto aos condicionantes do tempo histórico.

Walchelke e Camargo (2007) comentam que a mudança do termo “representações coletivas” em Durkheim, para “representações sociais” em Moscovici, apresenta-se com a finalidade de ressaltar formas de compreensão distintas, enfatizando uma mudança conceitual. Enquanto as representações coletivas aproximam-se da ideia de um conceito, as representações sociais apontam para um fenômeno. Na medida em que as representações coletivas são a marca das sociedades tradicionais, as representações sociais refletem a complexidade das sociedades contemporâneas.

Segundo Marková (2006), Durkheim não conseguiu reconhecer o caráter individual no processo de construção e apropriação das produções humanas. Ele elaborou o seu pensamento a partir de estudos em sociedades primitivas, em que as relações são muito coesas e as pessoas compartilhavam suas experiências de maneira mais íntima, portanto, as representações seriam mais semelhantes do que nas sociedades contemporâneas, dado que os interesses e posicionamentos individuais estão presentes de forma marcante.

As representações coletivas apresentam um sistema cognitivo coletivo quase estático, em que as mudanças ocorrem em condições excepcionais. Em contrapartida, as representações sociais apresentam a fluidez das comunicações, através das quais se alteram os conteúdos e as estruturas dos conceitos de maneira contínua. As representações coletivas correspondem à abrangência de grandes coletividades. As representações sociais têm abrangência limitada a pequenos grupos definidos (WACHELKE; CAMARGO, 2007).

Castro (2014) pontua a evidente compreensão dinâmica do cotidiano por Moscovici, em que os limites se estabelecem condicionados apenas às interações sociais. Essa forma de pensar a sociedade superou o dualismo tradicional das ciências humanas e sociais, no qual o objeto social estava de um lado e o sujeito social do outro, inserindo a ideia de um novo objeto para a Psicologia Social, propondo um encontro conceitual inovador entre indivíduo e sociedade. Neste re(encontro) com o objeto, este torna-se impossibilitado de ser identificado e conhecido fora do seu contexto social.

A partir dessa compreensão do objeto, Moscovici defendeu a ideia de que a Psicologia Social é uma abordagem, na qual os interesses de análise estariam em torno dos fenômenos da ideologia e da comunicação. O objetivo desta abordagem seria propor um olhar ternário entre o sujeito individual, o sujeito social e o objeto. Sendo assim, o sujeito social é o mediador entre as relações dos demais, abrindo as portas para múltiplas formas de relações entre os três termos (WOLTER, 2014).

A Psicologia Social, ao longo do seu desenvolvimento, esteve dividida entre psicologia social sociológica de tradição europeia e a psicologia social psicológica. Farr (2010) mostra em sua obra o quanto a história da psicologia social esteve relacionada com a história política e social de cada contexto onde foi desenvolvida. Mesmo que a Psicologia Social tenha buscado desde seu surgimento estudar a relação entre sujeito e sociedade, era comum que os estudiosos circunscrevessem os seus objetos de estudo e os separasse para facilitar a aceitação desta ciência no meio acadêmico ou buscando priorizar o que estavam se propondo a estudar.

A partir de tais considerações, entendemos que havia entre os estudiosos da psicologia e da sociologia por volta do século XIX, uma distinção entre a consciência e a cultura, demarcando os territórios entre o indivíduo e a sociedade, o psicológico e o sociológico. A escolha de Moscovici por Durkheim como ponto de partida, situou a Teoria das Representações Sociais no campo da psicologia social sociológica, contudo, propôs o fim da separação do sujeito e da sociedade (FARR, 2010).

Através de sua obra inicial, Moscovici toma a representação social como objeto para Psicologia Social e nesta configuração, o pensamento social, a maneira como ele se organiza, se constrói ou se transforma passam a ser as novas referências. Tomando como ponto de partida essas ideias, Moscovici procurava estabelecer um novo patamar para o pensamento social ou senso comum. As ideias do senso comum não eram ideias primitivas e falhas do conhecimento científico e passam a ser pensadas enquanto saber prático, que capacita seus membros de uma visão de mundo, contribuindo para sua identidade social e organizando um modo de vida (CASTRO, 2014; MOSCOVICI, 2003; WACHELKE; CAMARGO, 2007).

O senso comum, conhecido como saber natural ou primitivo, diferenciando-se por originar-se nas práticas sociais cotidianas, passa a ter a mesma legitimidade do conhecimento científico dentro da compreensão das representações sociais, dada a sua importância na vida social e nas interações sociais. Tendo em vista que a Teoria das Representações Sociais se propõe como uma abordagem psicossocial que relaciona sujeitos e práticas como categorias de análise dos fenômenos sociais, permite a compreensão e articulação entre cognição e afetividade, a inserção das culturas e contextos sociais, a união entre ciência e senso comum e o vínculo entre o mundo pensado e o mundo vivido (CRUZ; MAIA, 2011).

Assim, “falar da Teoria das Representações Sociais é referir-se a um modelo teórico, um conhecimento científico que visa compreender e explicar a construção desse conhecimento leigo, dessas teorias do senso comum” (SANTOS, 2005, p. 21). Estas teorias são conceitos articulados que se originam nas práticas sociais e tem a função de dar sentido à realidade social, produzir identidades, organizar a comunicação e orientar as condutas (SANTOS, 2005).

### **3.2 A Teoria das Representações Sociais e o processo de construção da realidade**

Uma representação social não é apenas uma cópia do objeto social, mas uma construção coletiva em que as estruturas de conhecimento de um grupo recriam o objeto com base nas representações já existentes, modificando-o e substituindo-o. Dessa forma, as representações sociais não exercem somente a função de mediação entre as características ambientais e as ações sociais, mas também apresenta a realidade na qual os atores sociais interpretam e concebem (WACHELKE; CAMARGO, 2007).

Desta maneira, pode-se dizer que as representações sociais seriam fruto da relação e da experiência entre os sujeitos sociais e a realidade. Elas surgem do processo sociocognitivo de

compreender a realidade. Essa relação é um processo contínuo em que há uma reconstituição, um reflexo do real, sem que haja neutralidade e, por isso, é permeada de ambiguidades, distorções ou mistificações do real. Além disso, essa relação não é estável e nem unívoca, permitindo que coexistam no mesmo tecido social, a heterogeneidade do pensamento social, através das mais diversas faces da realidade. Esses modos diferentes de conhecer o real coexistem, permitindo que, ao mesmo tempo em que os sujeitos criem o objeto, passem também a se constituir por ele (BEN ALAYA, 2014).

Sobre esses modos diferentes de conhecer o real, Santos (2005) sublinha que para que novas representações sociais sejam geradas é necessário que o objeto social seja polimorfo, ou seja, que possa ser suscetível a assumir diversas formas em cada contexto social e ainda assim, manter relevância cultural para o grupo em questão. Por esta razão, a proposta da investigação da Teoria das Representações Sociais consiste em descrever, analisar e explicar a construção social de um determinado objeto em seu funcionamento, bem como nas dimensões, nas formas e nos processos comunicativos em que esse objeto se insere (SANTOS, 2005; CRUZ; MAIA, 2011).

O processo de representar, em debate trazido por Wachelke e Camargo (2007),

resulta em teorias do senso comum, elaboradas e partilhadas socialmente, ligadas a inserções específicas dentro de um conjunto de relações sociais, isto é, a grupos sociais, que tem por funções explicar aspectos relevantes da realidade, definir a identidade grupal, orientar práticas sociais e justificar ações e tomadas de posição depois que elas são realizadas (WACHELKE; CAMARGO, 2007, p.380).

Por Moscovici (2003), quando compreendemos que as representações sociais tornam um objeto estranho em familiar, fica evidente que as representações sociais agregam a novidade às estruturas de conhecimento já existentes e dotadas de alguma estabilidade. Para tanto, ocorre, no meio social, a construção de signos para lidar com este futuro imediato e desconhecido, delimitando uma incerteza, transformando-o em um passado conhecido. Esse processo permite aos sujeitos sociais interpretar e conceberem os aspectos da realidade para agir em relação a ela.

No processo de elaboração das representações sociais, há dois processos fundamentais propostos por Moscovici (2003), a ancoragem e a objetivação. Para ele, “ancorar é classificar, e dar nome a alguma coisa” (MOSCOVICI, 2003, p. 61). A ancoragem, “caracteriza-se pela inserção do objeto num sistema de pensamentos preexistentes, estabelecendo uma rede de significações em torno dele. É o processo que transforma algo desconhecido e perturbador em

algo conhecido, através da comparação com categorias já conhecidas” (SANTOS, 2005, p. 33).

A objetivação, por Moscovici (2003),

une a ideia de não-familiaridade com a de realidade, torna-se a verdadeira essência da realidade. Percebida primeiramente como um universo puramente intelectual e remoto, a objetivação aparece, então diante de nossos olhos física e acessível (MOSCOVICI, 2003, p. 71).

Em outras palavras, “a objetivação é o processo através do qual o que era desconhecido torna-se familiar. Ela torna concreto o que é abstrato. Transforma um conceito em uma imagem ou em núcleo figurativo” (SANTOS, 2005, p. 31).

Sobre os processos de objetivação e ancoragem, Santos (2005) ressalta alguns movimentos da objetivação. São eles, a seleção e descontextualização, em que os sujeitos retiram algumas informações do contexto total a partir de conhecimentos anteriores, valores, crenças ou experiências. A formação do núcleo figurativo, já que a imaginação social constrói a figura a partir da transformação do conceito. É a naturalização dos elementos, quando, após a ancoragem, os objetos passam a ser considerados como parte da realidade social. A atribuição de sentido, no momento em que ocorre a agregação de uma representação a uma rede de significados e hierarquizados a partir de saberes anteriores. A instrumentalização do saber, que possibilita a este novo conhecimento, fazer parte das estratégias de compreensão da realidade. Por fim, o enraizamento no sistema de pensamento, visto que as novas representações se tornam familiares ao mesmo tempo em que transformam o conhecimento anterior.

Através de Moscovici (2003), compreendemos que as representações sociais circulam, se entrecruzam e se cristalizam através de palavras, gestos e reuniões no mundo cotidiano; impregnam a maioria de nossas relações sociais, os objetos que produzimos e que consumimos e as comunicações que estabelecemos; se fazem tão presentes que se tornam capazes de influenciar o comportamento dos indivíduos participantes de um grupo social, porque penetram e se constroem através do processo coletivo e se tornam parte do pensamento individual.

Com a finalidade de classificar e organizar os eventos da vida social, Wachelke e Camargo (2007) comentam que as representações sociais podem ser normativas, ou seja, inserem os objetos nos modelos sociais, assim como prescritivas, guiando as ações e as

relações sociais. Desta forma, as representações sociais possuem uma lógica específica, agregando aspectos racionais e irracionais, dando prioridade a resultados práticos.

Alguns critérios permitem-nos definir e reconhecer uma representação social. Dentre eles, destaca-se: a) o consenso funcional, ou seja, a capacidade das representações em manter a unidade do grupo, orientando as categorizações e interações de seus membros; b) a relevância, quando determinado objeto está implicado em práticas de comunicação e insere comportamentos associados à representação no grupo social; c) holomorfose, quando cada representação social contém aspectos e influências de pertença grupal, por ser parte da identidade grupal; d) por último a afiliação, quando é possível delimitar uma realidade sócio grupal dentro da qual certa representação existe (WACHELKE; CAMARGO, 2007).

### **3.3 Ideologia e representações sociais**

Franco (2004) considera de fundamental importância os estudos que se preocupam em vincular ideologia com o conceito de representações sociais. Segundo a autora, é possível compreender a ideologia como um reflexo invertido, mutilado, deformado do real, significando um conjunto de ideias abstratas, representações e valores de uma sociedade. Essas ideias se configurariam abstratas quando explicam fatos observáveis sem vincular essa explicação ao contexto histórico, social e concreto relacionados ao fato produzido. As ideias abstratas são absorvidas como se fossem reais e, portanto, encaixam-se no conceito de ideologia, uma forma reducionista de explicar a realidade.

Todas as formas reducionistas de explicação da realidade se encaixam na dimensão da ideologia, tanto pelo fato de reduzir o conhecimento às experiências sensoriais com o objeto, quanto por reduzir o conhecimento ao nosso intelecto e capacidade de produzir conhecimento, e este último, seria a forma de fazer o objeto existir para nós. De uma maneira ou de outra, este conhecimento se configura como explicações baseadas apenas em descrições, constatações ou interpretações sem que se procure compreender os mecanismos históricos e sociais que produzem esses fatos (FRANCO, 2004).

Conforme Xavier (2002), toda teoria da ideologia antecipa uma noção de estrutura social. A autora compara a estrutura social a um relevo acidentado sobre o qual se assenta o tecido que chamamos de representações sociais. Segundo a Teoria das Representações Sociais quando se refere ao contexto abre uma lacuna referente às situações das interações, dando a impressão de que a sociedade ora é homogênea, ora é um conjunto de grupos dispersos que

entram em interação de maneira aleatória. Ainda assim, através das relações entre os grupos é possível estender a noção de representação para o conceito de ideologia.

Segundo Guareschi (2000), o mundo das ideologias é complexo e sua existência remonta o tempo em que se começou a pensar a vida social. A crescente importância de estudos e pesquisas sobre ideologia se deve ao fato de que a sociedade e o mundo social estão cada vez mais sustentados pela comunicação verbal e simbólica e tais meios influem nas tomadas de decisão. Há diversos enfoques teóricos quando se trata dos estudos sobre ideologia. O autor divide os estudos em ideologia de maneira horizontal e vertical. Nos estudos horizontais, em que a ideologia pode ser pensada de maneira positiva, negativa ou neutra, encontramos naqueles que a compreendem como cosmovisão, um conjunto de valores, ideias, ideais, filosofias de uma pessoa ou grupo. Também há os que enfocam as ideias distorcidas, enganadoras, mistificadoras com o objetivo de enganar as pessoas. Da mesma maneira, é possível encontrar os estudos sobre ideologia e estudo das ideias, como sendo emanadas do cérebro.

De acordo com a organização de compreensão vertical, Guareschi (2000) distingue dois grandes conjuntos de ideologia: um conjunto que compreende a ideologia como algo materializado, de maneira que a ideologia se materializa na própria ideia, na forma simbólica ou nas instituições sociais. O outro conjunto, concebe a ideologia como modo e estratégia, de modo que a ideologia é vista como uma prática, forma pela qual o simbólico cria e mantém as relações sociais.

Por Franco (2004), o conceito de ideologia se vincula ao estudo das representações sociais quando procuramos ir além do trabalho com conceitos opostos e com o aparecer social, superando o risco de naturalizá-las. Tendo como pressuposto que o conceito de ideologia incorpora a inclusão de verdades parciais ou meias verdades que são absorvidas como verdades universais é possível o aparecimento de representações sociais alienadas através de veiculação de slogans, palavras de ordem e afirmações manipuladoras.

Em contrapartida, reduzir as representações sociais ao âmbito ideológico seria insistir no determinismo e deixar para trás a dinâmica social, as mudanças sociais, a difusão e a articulação de ideias e conceitos sociais como o senso comum e a ciência. É preciso pensar nas representações sociais como matéria comunicativa do cotidiano que assume um patamar diferente ao adentrar o social e as lutas de poder. São as representações sociais que moldam as práticas cotidianas dos indivíduos, compreendendo a comunicação tanto como formadora e científica, quanto cotidiana em ambientes comuns, além de comunicativa informativa através

dos meios de comunicação de massa, considerando a necessária contextualização das relações sociais, situadas histórica e culturalmente (XAVIER 2002).

Por esta razão, Guareschi (2000) compreende que o conceito de representações sociais possui um sentido mais uniforme, o que não ocorre com a ideologia e, portanto, em alguns momentos poderemos encontrar pontos de encontro ou pontos de divergências. É possível considerar que as representações sociais, assim com a ideologia, podem ser tomadas como uma cosmovisão e uma construção simbólica socialmente partilhada, porém não é estática e sua dinamicidade suporta até contradições superficiais. Também não é possível afirmar que uma representação social pode ser enganadora, mesmo que surgira ambiguidades, pois sendo uma porção de conhecimento do senso comum, não tem compromisso com a veracidade, enquanto saber partilhado por um determinado grupo social.

As noções de representações sociais e ideologia convergem no sentido que elas podem servir para manter a unidade do grupo e as relações sociais. Esses construtos formam, criam, reproduzem ou transformam as relações entre os indivíduos. Tanto a ideologia quanto a representação social também podem se tornar um conjunto simbólico capaz de reproduzir relações assimétricas e desiguais, diferenciando-se apenas pelo fato das representações sociais não necessariamente carregarem a dimensão de um sentido negativo. Apesar das proximidades e divergências entre os conceitos, percebe-se que a ideologia perpassa as representações sociais. O conceito de representações sociais é mais amplo não se fixando imediatamente em qualificar os construtos enquanto positivos ou negativos, o que é de interesse central no estudo da ideologia (GUARESCHI, 2000).

### **3.4 Uma Teoria e várias perspectivas de abordagem**

Segundo Almeida (2005), a relevante Teoria das Representações Sociais, com o passar do tempo, desenvolveu-se em desdobramentos, através dos pesquisadores Doise, Abric e Jodelet, colaboradores de Moscovici. Com suas diferentes formas de focar e investigar as representações, cada um deles trouxe um aporte particular no desenvolvimento da Teoria.

Na abordagem cultural de Jodelet, as representações sociais são como um instrumento teórico capaz de revelar o que é o homem em seu mundo de objetos. As representações são o estudo dos processos e produtos, por meio dos quais cada indivíduo e os grupos constroem e interpretam o mundo, permitindo a integração social, cultural e histórica. Jodelet representa a corrente que mantém atualizada a proposição original de Moscovici, fazendo das

representações sociais uma ferramenta de compreensão da cultura e suas especificidades históricas, regionais, institucionais e organizacionais (ALMEIDA, 2005).

Assim como Moscovici, Jodelet considera que o problema que mais afeta as ciências é a descrição e não a explanação, e portanto, seus estudos são dedicados ao detalhamento teórico metodológico, enfocando a necessidade de apreender os discursos, comportamentos e práticas sociais, pelas quais as representações sociais são manifestas; examinar os documentos, registros onde os discursos se legitimam e examinar as interpretações que os sujeitos recebem dos meios de comunicação de massa (ALMEIDA, 2005).

Willem Doise, o principal teórico da abordagem societal, articula seus estudos numa perspectiva sociológica, enfatizando a inserção social dos indivíduos como fonte de variação das representações. Para ele, as representações sociais podem ser definidas como princípios organizadores das relações simbólicas entre indivíduos e grupos. Segundo Pacheco (2011), Doise apresenta um modelo teórico que pressupõe quatro níveis de análise. A primeira, a intrapessoal, busca compreender a maneira como cada indivíduo organiza suas experiências no meio social. A segunda, a interpessoal, como os processos entre os indivíduos ocorrem em determinadas situações, focando na dinâmica dessas relações. A terceira, intergrupar, analisa as inserções sociais dos sujeitos em interação, considerando as posições e/ou os status sociais. A quarta, a societal, entende que a validação da ordem social ocorre pelo desenvolvimento das ideologias, crenças, valores e normas, mesmo que estas sejam diferentes.

Os estudos realizados sob essa perspectiva, recorrem a algumas hipóteses, nas quais, os diferentes membros de um grupo social partilham certas crenças em comum em relação a um objeto social, há uma natureza nas diferenças e tomadas de posição individuais em relação a um objeto social e que há múltiplas ancoragens nas tomadas de posição nas realidades coletivas (BERTONI; GALINKIN, 2017).

Abric privilegia a dimensão cognitiva das representações, a partir do enfoque estrutural. Ele e seus colaboradores desenvolveram a Teoria do Núcleo Central a fim de entender a estrutura da representação social. Segundo Bertoni e Galinkin (2017), Abric compreendia as representações sociais como uma organização significativa e não simplesmente um reflexo da realidade. Essas representações funcionariam como um sistema de representação da realidade que permite a interação entre os indivíduos e seu meio físico e social, determinando comportamentos e práticas.

Sob esta perspectiva, as representações sociais assumem um papel fundamental na dinâmica das relações sociais e nas práticas e, portanto, possuem quatro funções essenciais. A primeira, a função de saber, permite a compreensão e a explicação da realidade, facilitando a

comunicação social e permitindo as trocas, transmissões e difusões dos saberes do senso comum. A segunda, a função identitária, auxilia na definição da identidade e permite a proteção da especificidade dos grupos. É a identidade do grupo que garante a imagem positiva do grupo e o papel no controle social pela coletividade. Em seguida, a função de orientação, guiando os comportamentos e práticas, orientando as condutas através da intervenção nas relações sociais, produzindo tanto antecipações, expectativas, quanto prescrevendo comportamentos ou práticas dentro do sistema de crenças. Ou seja, essa função permite que as representações sociais definam o que é lícito, tolerável ou aceitável em um dado contexto social. Por último, a função justificadora, tendo como objetivo preservar e justificar a diferenciação social, contribuindo tanto para discriminação, quanto para manutenção da distância social entre grupos (BERTONI; GALINKIN, 2017).

### **3.5 Representações Sociais e experiência**

Os estudos sobre representações sociais costumam tomar como ponto de partida os diversos locais de ancoragem e diversas ordens de dinâmicas que contribuem tanto para a formação, manutenção, estrutura e funcionamento das representações. No tocante aos estudos que pretendem caracterizar-se por qualitativos, enfocando esses fenômenos em contextos socioculturais particulares, Jodelet (2005) pontua a necessidade de uma análise mais circunscrita, circunstanciada e mais cuidadosa dos processos de representação social. Para isso, seria necessária uma aproximação máxima dos fenômenos estudados, permitindo uma melhor apreensão de sua complexidade, o que ela chama de experiência.

Segundo Jodelet (2005), a experiência é social e remete ao social, pois está diretamente relacionada ao vivido e se refere à consciência que o sujeito tem do mundo em que vive. É a noção da experiência vivida que permite às pessoas sentirem uma situação e elaborarem reflexões positivas ou negativas desta mesma situação, das relações e das ações que se desenvolvem através dela. Através do estudo qualitativo das representações sociais é possível evocar e abordar as experiências e os sentimentos que lhes são atribuídos de maneira subjetiva para os sujeitos sociais.

Bondía (2002) define experiência como sendo aquilo que se passa, que acontece e que nos toca. E, por conseguinte, o sujeito da experiência seria aquele que se afeta, que produz afetos e inscreve marcas, deixa vestígios e efeitos, ou seja, o sujeito relacional. Mergulhados na cultura, a linguagem inscreve as palavras no pensamento e, por isso, pensamos através das

palavras. Para o autor, o pensamento não seria apenas palavras, mas o sentido que damos ao mundo, a nós e ao que nos acontece através delas.

Concordando com Jodelet (2005), a experiência é construída no seio das situações sociais com os quais o sujeito se depara e, por isso, “a noção de experiência constitui um enriquecimento ou um alargamento da relação com o mundo” (JODELET, 2005, p. 26). Desta maneira, a experiência somente começa a existir quando é reconhecida, compartilhada e confirmada pelos outros. “Assim, a experiência social é marcada pelos aspectos sociais de sua enunciação e de sua comunicação. Nesse ponto, ela permite, igualmente, o encontro com as representações sociais” (JODELET, 2005, p. 33).

Da mesma maneira que as representações sociais, a noção de experiência é polissêmica e ambígua, apesar de certos sentidos em comum, pois situa-se no campo de estudo do senso comum e, por esta razão, a articulação é possível, pertinente e contribui para o enriquecimento dessa abordagem. Essa articulação permite incluir aspectos não apenas do conhecimento, mas as dimensões da linguagem, as dimensões emocionais e as dimensões do discurso. A contextualização das ações e práticas com o ambiente social e histórico permite observar a subjetividade em inserção social (JODELET, 2005).

Por Jodelet (2005), a experiência pode ser considerada em duas dimensões distintas: a do vivido e a cognitiva. A dimensão do vivido remete ao estado emocional do sujeito em que este experiencia o mundo e toma consciência de sua subjetividade e de sua identidade. Esta dimensão pode não apenas ser vivenciada de maneira individual, mas também grupal e coletiva, no momento em que os sentidos são compartilhados de maneira emocional e identitária por um grupo.

Sobre a dimensão cognitiva, esta favorece uma experimentação do mundo e sobre o mundo, construindo a realidade segundo categorias ou formas socialmente dadas, o que se aproxima do conceito das representações sociais. O contexto e a maneira como acontece a experiência é permeado por pré-construções culturais e de saberes que darão forma e conteúdo à experiência. Assim, ela é constituída pelos sentidos que o sujeito dá aos acontecimentos e situações, objetos e pessoas de seu entorno social, o que faz de a experiência ser social e ser socialmente construída. Deste modo, “a noção de experiência e de vivido nos permite passar do coletivo ao singular, do social ao individual, sem perder de vista o lugar que cabe às representações sociais nem as diferentes formas de seu funcionamento” (JODELET, 2005, p. 48).

### 3.6 Representações Sociais e estereótipo

Observa-se no nosso tempo que o capitalismo, através de suas práticas organizadas pelos interesses de mercado e acumulação de renda e de bens, defendendo a supremacia branca e excluindo as diferenças, traz consigo diversos problemas sociais, principalmente com relação às disparidades em relação à distribuição de renda. Um dos problemas sociais que mais tem chamado a atenção dos pesquisadores é a exclusão social e para analisá-la é necessário observar o contexto histórico e social na qual ela se desenvolve. No que concerne aos diversos tipos de exclusão e discriminação social, encontramos as de origem racial, étnica, religiosa, de orientação sexual, entre outras (CAMINO, 2011).

As diversas formas de discriminação social, na maioria das vezes, seguem como demonstrações sutis e encobertas, mesmo trazendo consequências violentas e desastrosas para o convívio social. Segundo Techio (2011), à luz da teoria das relações intergrupais, os estereótipos são um princípio sistemático de generalizações duradouros, ativados automaticamente e que são de difícil mudança por possuírem um caráter consensual e rígido que influenciam a estrutura social de maneira significativa.

Os estereótipos também podem ser compreendidos enquanto esquemas ou estruturas cognitivas de conhecimento organizados enquanto crenças de como deve ser o comportamento humano. Essas crenças são compartilhadas, estruturadas e generalizadas socialmente acerca de determinada categoria social e “por serem crenças sociais, em sua maioria, ignoram a variabilidade dos membros que compõem um grupo, são características descritivas, atribuídas ou associadas às pessoas devido a sua pertença categorial” (TECHIO, 2011, p. 23).

Segundo Menin (2006), os estereótipos negativos e os preconceitos incluem-se na categoria da zona muda das representações sociais, ou seja, espaços de representação que são parte de um grupo e são compartilhadas por ele, mas que não se revelam de maneira explícita nos discursos, pois são consideradas em desacordo com as normas sociais vigentes. A zona muda pode ser composta por certos elementos do núcleo central de uma representação que não se ativam por não serem expressos. Dessa maneira, esses elementos da representação podem ficar mascarados ou escondidos, aparecendo apenas os elementos periféricos, caracterizando a zona muda como elementos mais ligados a valores e avaliações que aparecem em desacordo com os do grupo de pertença do indivíduo.

A observação de Abric (2005) sobre a caracterização da zona muda se deu a partir da constatação de que há discrepâncias entre o que as pessoas dizem e o que realmente pensam,

entre a fala e a ação. Segundo ele, durante a pesquisa, as pessoas entrevistadas não conseguem verbalizar tudo porque escondem alguns elementos de seus pensamentos em diversas situações, fazendo com que coexistam duas facetas da representação social: uma que é expressa pelo sujeito e outra que permanece em oculto, denominada de zona muda.

Scoz e Martinez (2009) discutem sobre a dificuldade de estudar as representações sociais somente com aquilo que as pessoas expressam verbalmente de maneira direta. Essas questões têm sido discutidas por muitos estudiosos das representações sociais, principalmente pelo seu caráter nem sempre consciente. Por esta razão, Menin (2006) propõe que para conseguir revelar os elementos da zona muda é necessário desenvolver novos instrumentos de investigação que possam trazer à tona os elementos em oculto, reduzindo a pressão sobre o indivíduo e facilitando que este expresse seus pensamentos sem risco de julgamento por parte do entrevistador.

## 4 MÉTODO

Para a compreensão das representações sociais de protagonismo para jovens de escolas públicas de ensino médio integral do Recife, o estudo se caracterizou por uma pesquisa qualitativa a partir de Flick (2009) que a define como uma estratégia para traçar caminhos de compreensão da realidade, pois “dirige-se a casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais” (FLICK, 2009, p. 37).

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, do Centro de Ciências da Saúde, CCS/UFPE (CAAE 29975020.0.0000.5208). Os (as) participantes maiores de 18 anos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, os (as) menores de 18 anos assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido e os pais e/ou responsáveis assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorizando a participação dos adolescentes.

### 4.1 O campo e os participantes

Segundo a definição do Decreto nº 40.599, de 03 de abril de 2014, a Gerência Regional de Educação é um órgão integrante da estrutura básica da Secretaria Estadual de Educação. Este órgão deve exercer por competência, em nível regional: ações de supervisão técnica, orientação normativa e de articulação e integração, visando à melhoria da qualidade do ensino; promover a coordenação e integração da política educacional do Estado no âmbito de sua jurisdição, enfatizando a melhoria da gestão da rede e qualidade de aprendizagem do estudante; orientar as comunidades escolares e prefeituras municipais na elaboração, acompanhamento e avaliação dos planos, programas e projetos educacionais; promover o desenvolvimento de recursos humanos em conformidade com as diretrizes e políticas educacionais do Estado; coordenar o processo de organização do atendimento escolar, de apoio ao estudante e à rede física; aplicar as normas de administração de pessoal, garantindo o seu cumprimento na respectiva jurisdição; planejamento e coordenação de ações administrativas e financeiras necessárias ao desempenho das suas atividades; organizar o funcionamento da inspeção escolar no âmbito da sua jurisdição; coordenar e promover a produção de dados e informações educacionais na sua jurisdição (PERNAMBUCO, 2014).

A cidade do Recife, devido a sua ampla jurisdição em quantidade de escolas, possui duas gerências regionais: a GRE Recife Norte e a GRE Recife Sul. Atualmente a GRE Recife

Sul engloba 37 escolas integrantes do Programa de Educação Integral, destas 3 são escolas técnicas de ensino médio, 2 são escolas de referência exclusivamente em ensino fundamental, 5 são escolas de referência em ensino fundamental e médio e 27 são escolas de referência exclusivamente de ensino médio. Esta gerência foi escolhida por possuir a maior escola de referência em número de estudantes na cidade do Recife.

Durante a fase de coleta de dados de pesquisa, entre os meses de julho e agosto de 2020, a GRE Recife Sul possuía 25 escolas de referência em ensino médio. Entramos em contato com todas essas escolas por meio da equipe gestora, todas aceitaram participar da pesquisa e encaminharam para os estudantes o convite virtual (Apêndice J). De todas as escolas convidadas, recebemos o contato de 23 estudantes que aceitaram participar da pesquisa. Para compor o número de participantes necessários para o grupo focal, realizamos um sorteio, organizamos a lista de participantes e uma lista de espera, caso não houvesse a permissão dos pais e/ou responsáveis. Dos 8 participantes sorteados, apenas 1 não recebeu a permissão dos pais, sendo substituído por outro participante sorteado. Ao final, participaram da pesquisa oito estudantes oriundos de seis escolas de referência em ensino médio, pertencentes à Gerência Regional de Educação Recife Sul. Os nomes das escolas permaneceram em oculto a fim de proteger o sigilo dos participantes.

Os participantes da pesquisa situam-se na faixa etária dos 16 aos 18 anos de idade. Todos são estudantes matriculados em escolas integrais de ensino médio na cidade do Recife-PE. Do total dos 8 participantes, apenas 1 declarou ser do sexo masculino e 7 do sexo feminino. Em relação ao número de escolas que obtiveram representação dos estudantes neste estudo, foram 6 ao todo.

No tocante ao ano em que estavam matriculados, 6 estudantes estavam no terceiro ano do ensino médio e 2 no segundo ano do ensino médio. Quando perguntados sobre como se consideravam em relação à raça, 4 estudantes se declaram brancos, 3 se declararam pardos e 1 se declarou negro. Perguntamos sobre o exercício do protagonismo na escola, 6 responderam de maneira afirmativa, 2 não se consideravam protagonistas na escola. Para que se mantenha o sigilo dos participantes no estudo, utilizaremos nomes fictícios, homenageando jovens protagonistas que exercem influência no mundo, bem como permanecerão em oculto os nomes das escolas representadas. Pela mesma razão de sigilo, foram também suprimidos das transcrições os nomes das pessoas que trabalham nas escolas e foram citados nos diálogos.

## 4.2 Procedimento de construção dos dados e instrumentos utilizados

Durante a construção dos instrumentos e meios de coleta, pensamos em uma abordagem indireta, não abordando apenas o foco da pesquisa, o protagonismo dos jovens, mas também questões relacionadas à identidade jovem e a vivência no espaço escolar, promovendo uma melhor dinâmica e acolhimento dos participantes, bem como favorecendo o debate através de temas relevantes na discussão do protagonismo. Para tanto, realizamos três encontros de grupo focal *online* em face ao impedimento da atividade presencial pela situação de isolamento social com a pandemia de COVID-19, com os estudantes do ensino médio das escolas de referência da GRE Recife Sul selecionadas. O primeiro encontro foi realizado através de um grupo especificamente criado para a pesquisa na plataforma WhatsApp e os outros dois através da plataforma Google Meet, cujos roteiros semiestruturados encontram-se disponíveis nos apêndices F, G e H. A seguir detalharemos cada um dos procedimentos.

A técnica de investigação utilizada na pesquisa foi a entrevista em grupos focais. De acordo com Gondim (2003), os grupos focais utilizados com técnica permitem coletar os dados a partir das interações grupais mediante debate proposto pelo pesquisador. Trata-se de uma ferramenta que possibilita compreender o processo de construção das representações, significados, atitudes, crenças e valores dos grupos humanos. O moderador estabelece uma relação de facilitador, permitindo o debate e expressão dos participantes acerca da temática em pauta.

Para a efetivação do grupo, ele deve conter, além dos participantes com afinidade sobre o tema a ser abordado, conta-se com a presença de um moderador, que neste caso, foi a pesquisadora principal. Este moderador deve, a princípio, apresentar-se e falar brevemente sobre o tema. Em seguida, após a apresentação dos participantes, é iniciado o processo de entrevista, em que o moderador deve engajar o grupo e intervir sempre que necessário, retomando o tema central. Segundo os autores, este modelo de entrevista, permite aos participantes interagir concordando ou discordando com o tema proposto, bem como formular as respostas baseadas no grupo e comentar sobre sua própria experiência ou do grupo acerca da temática (BONI; QUARESMA, 2005).

Segundo Maciel e Cruz (2019), o grupo focal, utilizado como procedimento nas pesquisas com as juventudes, se caracteriza por uma entrevista em grupo em que a interação faz parte do processo. Diferencia-se da entrevista individual e do questionário por permitir aos participantes a oportunidade de uma participação mais aberta, colocando seus pontos de vista e debatendo com outros membros do grupo. Assim, torna-se possível compreender os

processos de construção da realidade, as trocas cotidianas, percepções, sentimentos, atitudes, preconceitos, linguagens e reações sobre determinado tema que os participantes partilham em comum. Além de permitir a problematização do tema em foco, o debate através do grupo focal traz à tona conteúdos que podem ficar omissos na entrevista individual.

Sobre os grupos focais na modalidade *online*, estes vêm sendo, cada vez mais, citados na literatura científica como técnica de coleta de dados, principalmente com o advento do mundo virtual e ascensão dos contextos de interação online. Para Bordini e Sperb (2013),

Os grupos focais online – também chamados de grupos focais virtuais, mediados por computador ou eletrônicos – são grupos focais que têm lugar na internet, nos quais os participantes e o moderador se comunicam pelo computador. Assim como nos grupos presenciais, no modelo online o moderador segue um guia de entrevista elaborado anteriormente e estimula a interação entre os participantes, para que discutam o tópico proposto. Alguns programas de computador possibilitam a comunicação através de imagem e som, com o uso de câmeras e microfones. No entanto, é mais comum que a discussão se dê por escrito, com os membros do grupo escrevendo suas mensagens em uma caixa de texto localizada, geralmente, na parte de baixo da tela. As mensagens e a identificação do participante que as enviou aparecem na tela de cada membro, conforme vão sendo postadas. É possível ler as mensagens enviadas anteriormente clicando em um comando específico para isso (BORDINI; SPERB, 2013, p. 196).

Os grupos focais *online* podem ser organizados em atividades síncronas e assíncronas. Na pesquisa foram utilizadas ambas as possibilidades. O grupo focal síncrono acontece quando as trocas ocorrem de forma simultânea e as trocas se utilizam de salas de bate-papo. No grupo focal assíncrono, a discussão não se dá em tempo real, e os membros podem ler, comentar e participar em qualquer momento. Toda a comunicação se dá através de troca de mensagens que podem ser escritas, por imagens, por *emoticons*<sup>7</sup>, *emojis*<sup>8</sup>, vídeos ou áudios (BORDINI; SPERB, 2013).

Segundo Bordini e Sperb (2013), os grupos focais online tiveram sua origem na área de marketing para coletar ideias, mas já são amplamente utilizados na medicina e na enfermagem, bem como técnica de coleta de dados em outras áreas. Na psicologia, em particular, as referências ao uso da técnica vêm se tornando cada vez mais frequente, muito embora grande parte se refira aos trabalhos publicados em língua inglesa. No Brasil, até o ano

<sup>7</sup> substantivo masculino [Informática] Representação das emoções (expressão facial) pela junção de ícones ou de caracteres que estão disponíveis no teclado de um computador, muito usada em bate-papos e mensagens em redes sociais. (EMOTICON, 2020)

<sup>8</sup> substantivo masculino Imagem que representa emoções, sentimentos, muito usada em aplicativos ou em conversas informais na Internet, embora tenha um significado particular, cada uma é interpretada de acordo com o contexto em que está inserida: alguns emojis são usados de modo muito irônico. (EMOJI, 2020)

de 2009 os estudos com grupos focais *online* praticamente não existiam, o que demonstra ser uma técnica bastante nova e pouco difundida nas pesquisas da área. Os estudos realizados que compararam os modelos presencial e *online* observaram similaridades quanto ao conteúdo obtido, porém ressaltaram algumas particularidades, principalmente, quanto ao processo comunicativo, o que torna importante investigar as especificidades relatadas pelos investigadores que utilizam a técnica.

Todas as sessões de grupo focal foram videogravadas e as conversações do WhatsApp foram salvas, o que facilitou a análise dos materiais expressos na dinâmica do grupo virtual. Apesar do registro em vídeo e em áudio dos encontros realizados no Google Meet, para fins de análise, utilizamos o registro em áudio, pois o consideramos suficiente, tendo vista que os participantes decidiram participar utilizando os recursos do áudio e do chat.

### **4.3 Procedimentos de Coleta**

Todos os estudantes participantes foram inseridos no grupo de WhatsApp criado especificamente para fins da pesquisa. O tema da pesquisa foi apresentado a todos por meio de mensagem de texto, com detalhamento dos objetivos e da proposta dos encontros. No capítulo referente à análise dos dados será detalhado todo o processo de inserção no campo. Ao todo foram realizadas três sessões coordenadas de grupo focal online, sendo a primeira de maneira assíncrona através do grupo do WhatsApp e as demais de maneira síncrona, com duração média de quarenta e cinco minutos, através de reuniões videogravadas pela Plataforma Google Meet.

A princípio, a pesquisadora e os participantes organizaram uma agenda com as datas e horários disponíveis para participação das sessões, sem prejuízo ao horário das aulas ou atividades cotidianas dos estudantes. Foi questionado se todos os participantes possuíam instalados e em disponibilidade os aplicativos que seriam utilizados, os quais responderam positivamente. Em seguida, foi negociado um pequeno acordo de convivência, no qual haveria o sigilo e o respeito pela fala do outro. Não seriam tolerados quaisquer tipos de violência e não haveriam respostas certas ou erradas. Todos teriam a oportunidade de discordar e debater os temas apresentados de maneira respeitosa. Foi garantido aos estudantes que a participação se daria de maneira livre, através de mensagens, áudio ou vídeo.

Para a construção das sessões coordenadas de grupo focal foram elaborados três roteiros semiestruturados em que os participantes puderam, durante a coleta, suscitar mais questões, a partir da mobilização das discussões e debates. Nem sempre foi obedecida a

ordem estabelecida. No desenvolvimento das sessões, procuramos favorecer um clima acolhedor e seguro que permitisse aos participantes se sentirem o mais à vontade possível. De fato, para além do planejado nos roteiros, emergiram questões relacionadas às relações interpessoais dentro das escolas, com depoimentos de violências e violações de direitos ocorridas no cotidiano escolar. Todos os sentidos foram construídos a partir das trocas estabelecidas nas sessões de grupo focal envolvendo os (as) estudantes e a pesquisadora.

A primeira sessão teve por objetivo diferenciar, a partir dos relatos dos participantes, as representações sociais de juventude e de estudante. Para tanto, a proposta de sessão assíncrona foi realizada por meio do grupo de WhatsApp no dia e horário combinado, dando um prazo de vinte e quatro horas para participação. Iniciamos com uma breve apresentação de cada membro do grupo, a começar pela pesquisadora e, em seguida, pelos estudantes, escrevendo o nome, a idade, a escola e a série em que estavam matriculados. Logo após, foi solicitado no grupo de WhatsApp que cada estudante fizesse uma breve pesquisa na internet e enviasse para o grupo imagens que complementassem a frase: “Ser Jovem é...” e, em seguida, a frase: “Ser aluno de escola pública é...”. Todas as imagens foram salvas e organizadas pela pesquisadora em dois slides, obedecendo a referência dada ao complemento das frases. Foram observados os aspectos de construção individual e coletiva dos significados que será descrita no capítulo da análise.

Na segunda sessão, com a proposta de um encontro síncrono com duração de quarenta e cinco minutos, houve a continuidade da primeira tarefa. Foi proposto um debate online através da Plataforma Google Meet, com o objetivo de conversar sobre as imagens enviadas, o que permitiu ao grupo conversar e socializar sobre os sentidos que emergiram a partir das frases indutoras.

A terceira sessão online, também de maneira síncrona por meio da Plataforma Google Meet, teve como objetivo identificar as representações sociais de protagonismo pelos estudantes e verificar como eles avaliam sua experiência protagonista na escola. Para tanto, os participantes receberam por meio do grupo do WhatsApp a letra da música “Rap da felicidade”, composição do MC Dinho e do MC Doca, do álbum “Eu só quero é ser feliz”, lançada no ano de 1994, e foram orientados a destacar os versos que mais lhes chamaram a atenção. Antes da socialização das ideias e do debate, foi executado o clipe da música e, em seguida, o grupo iniciou o debate sobre protagonismo e protagonismo na escola, trazendo muitos relatos de experiências e vivências no contexto escolar, comunitário e social.

#### **4.4 O questionário de caracterização dos participantes**

Ao final do processo de coleta, foi disponibilizado aos estudantes participantes um pequeno questionário de caracterização (Apêndice I), pelo link do Google Formulários, mantendo em sigilo o nome, contendo apenas as informações de idade, gênero, série, raça e se desempenha o lugar formal de protagonismo na escola. O objetivo do questionário foi traçar um perfil dos participantes, possibilitando detalhar elementos relevantes para a discussão da pesquisa.

#### **4.5 Procedimentos de Análise dos dados**

Inicialmente foi realizada a transcrição de todo o conteúdo das sessões de grupo focal, resultando em um texto extenso. A proposta do primeiro encontro sugeria a construção de significados a partir das imagens enviadas, porém não realizamos a análise das imagens que serviram de estímulo à construção de sentidos compartilhados. Toda a análise foi restrita à elaboração do grupo e aos sentidos atribuídos por eles, os quais verbalizaram no momento da socialização no segundo encontro, em que a pesquisadora questionou o que quiseram expressar a partir das imagens.

Foram realizadas sucessivas leituras do material e submetemos à análise através da proposta metodológica dos núcleos de significação. Segundo Aguiar, Soares e Machado (2015) este procedimento permite ao pesquisador a apreensão dos significados constituídos pelos sujeitos frente à realidade e o processo de compreensão acontece quando o pesquisador se aproxima do contexto social e histórico de seu objeto de pesquisa. A palavra com significado tem origem no diálogo entre pensamento e linguagem e somente por meio da análise e interpretação pode-se caminhar para uma compreensão profunda dos significados, que são histórica e socialmente determinados, não se reduzindo a si mesmos.

A primeira etapa consiste no levantamento de pré-indicadores, ou seja, palavras e/ou expressões que revelam as formas de pensar e agir dos sujeitos históricos, através da leitura do material transcrito. Não se trata aqui de palavras isoladas, mas trechos de fala que permitem a compreensão de significados. As palavras e os trechos possuem e expressam aspectos afetivos e cognitivos da realidade do indivíduo dentro de um determinado contexto social. Para Aguiar e Ozella (2013), essa etapa também pode ser compreendida como leitura flutuante, onde o registro das palavras e trechos pode revelar o sujeito empírico, representado por este inicial inventário de significações constituídas.

Em seguida, a próxima etapa consiste em articular os pré-indicadores, baseado nos critérios de similaridade, complementaridade e contraposição, que organizará os dados sistematizando os indicadores. Essa articulação tem como critério criar vínculos entre os conteúdos identificados na primeira etapa, a partir da semelhança, complementaridade ou contrariedade, permitindo a organização dos núcleos de significação. Esse processo é imprescindível para apreender os sentidos e significados, revelando os pontos centrais e fundamentais que trazem implicações para os participantes, envolvendo-os emocionalmente. Desta maneira, os núcleos serão nomeados a partir das falas dos estudantes participantes, de modo que represente a articulação dos conteúdos na elaboração dos núcleos e que expressem o movimento dos indivíduos dentro dos objetivos da pesquisa (AGUIAR; OZELLA, 2013).

Na terceira etapa, a sistematização dos núcleos de significação, consiste na articulação dos indicadores a fim de revelarem a realidade estudada, articulando e sintetizando os conteúdos do processo de análise. Nesta fase é possível compreender tanto os aspectos particulares dos indivíduos, quanto das relações que este estabelece com os outros e com os eventos, aproximando dos sentidos construídos pelos sujeitos. Pode-se levantar também aspectos que não estão diretamente manifestos no discurso dos participantes, mas que podem ser assimilados pelo processo de construção, análise e interpretação do pesquisador. Para tanto esta análise não se restringe tão somente à fala, mas busca sistematizá-la com a história de vida dos estudantes e o contexto social e histórico nos quais estão inseridos (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015).

É importante salientar conforme Aguiar, Soares e Machado (2015) que estas etapas não fazem parte de um processo linear, mas de um caminho de idas e voltas, fazendo e refazendo os inventários dos pré-indicadores, indicadores e núcleos de significação.

## 5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo, apresentaremos a entrada no campo, os contatos realizados e as impressões registradas pela pesquisadora. Finalizando, traremos a análise dos dados produzidos através das três sessões coordenadas de grupo focal online.

### 5.1 A entrada no campo de pesquisa

Antes de dar início à fase da coleta de dados, foi estabelecido o contato com a GRE Recife Sul, na cidade do Recife-PE, para apreciação do pedido de autorização (APÊNDICE A – CARTA DE ANUÊNCIA), por escrito, para concretização do trabalho nas instituições de ensino médio integral pertencentes à sua jurisdição. Após a autorização, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal de Pernambuco, incluindo todos os apêndices e anexos referentes à pesquisa requeridos. Após a aprovação do Comitê de Ética e com o início da coleta autorizado por meio do parecer, fomos acometidos da pandemia do coronavírus que levou ao fechamento de todas as escolas, universidades e demais instituições de ensino, além do comércio e serviços não-essenciais, o que implicou diretamente na alteração do projeto proposto e aprovado.

Estávamos diante da pandemia da covid-19, situação que jamais prevíamos viver no ano de 2020. A crise econômica e a explosão da pandemia do novo coronavírus geraram impactos e consequências profundas para a humanidade. Um período caracterizado pelo medo, pelas inúmeras perdas de entes queridos, pelo distanciamento social, pelo aumento do desemprego e da incerteza quanto ao presente e ao futuro e pela ampliação do empobrecimento e miserabilidade de muitos brasileiros e brasileiras (ANTUNES, 2020).

A educação estadual de Pernambuco, na tentativa de dar continuidade ao processo de ensino, estabeleceu a modalidade de educação não-presencial, com aulas transmitidas pela televisão e atividades online, via internet. Os professores e trabalhadores da educação, de maneira remota, precisaram reinventar as estratégias de ensino-aprendizagem utilizando as ferramentas e recursos digitais disponíveis. Os estudantes da rede estadual, em meio ao caos instaurado e enfrentando a escassez de recursos econômicos e tecnológicos, como a dificuldade ou impossibilidade de acesso à internet e a falta de computadores e/ou smartphones disponíveis para as aulas, vivenciaram um ano atípico e com muitas dificuldades.

O presente trabalho que, anteriormente, tinha como objetivo uma coleta presencial e de grupo, precisou ser repensado, ressignificado e reconstruído para a modalidade online a fim de que pudéssemos, em tempo hábil possibilitar uma coleta segura tanto para os participantes quanto para a pesquisadora. As modificações necessárias foram encaminhadas ao Comitê de Ética e a coleta virtual foi iniciada no final do mês de julho e se estendeu até a primeira semana de agosto de 2020.

O contato inicial foi realizado com as equipes gestoras das escolas integrais de ensino médio, momento em que foi apresentada a pesquisa, bem como explicitados os objetivos e a necessária convocação dos participantes. Não houve recusa ou resistência por parte das escolas em encaminhar o cartaz-convite (Apêndice J) aos estudantes. Solicitamos que houvesse uma divulgação geral a todos, visando romper com os conceitos pré-estabelecidos de protagonismo ou não-protagonismo como critério de participação dos estudantes. A divulgação aconteceu pelos grupos de WhatsApp das turmas e logo após começamos a receber os contatos dos estudantes interessados.

O primeiro contato individual com a pesquisadora se deu através do WhatsApp, momento em que foram explicados os procedimentos da pesquisa e os links com os termos de consentimento, além dos esclarecimentos das dúvidas sobre o processo de coleta. Depois do aceite e assinatura dos termos de consentimento, tanto pelos estudantes quanto pelos pais e/ou responsáveis, os participantes foram encaminhados para um grupo de WhatsApp criado para fins de pesquisa e de coleta de dados.

## **5.2 Algumas reflexões sobre o processo de pesquisar de forma *online***

O processo de pesquisar *online* foi desafiador desde o início. Primeiramente pelo caráter da pesquisa ter sido pensado originalmente de forma presencial e de grupo, e precisar ser reconstituída por motivos que fugiram de nossa alçada, diante da incerteza quanto à data de retorno das escolas em modo presencial e quanto ao desenrolar da pandemia. Também temíamos pela segurança dos participantes, mesmo diante de uma possível retomada das aulas, pois seria um risco insistir em reunir um grupo de participantes e garantir um ambiente livre de contaminação. Outra razão pela qual decidimos optar pela coleta online, foi a possibilidade de permanecer com a ideia inicial do grupo focal e poder incluir estudantes de mais escolas, o que favoreceu a troca de diferentes experiências juvenis, em diferentes contextos de bairros e comunidades na cidade do Recife e distintas partilhas sobre o projeto de protagonismo.

Apesar da insegurança inicial, consideramos positivamente o fato de que a coleta *online* se deu de forma muito rápida, tanto no contato com os participantes, quanto na facilidade no preenchimento dos termos e questionários. Além disso, contribuiu com a participação dos jovens, tendo em vista que não precisaram se deslocar e puderam estar presentes da maneira que se sentiram à vontade. A participação deles em grupo focal *online* favoreceu a fala, que se deu através dos vários recursos oferecidos pelas plataformas, tanto pelo uso do chat quanto pelo recurso de áudio e vídeo. As reuniões síncronas e assíncronas propostas também facilitaram diante dos imprevistos com a conexão de internet ou alguma impossibilidade relacionada com outras demandas pessoais e, por esta razão, tivemos o registro de participação de todos os 8 estudantes. Em alguns momentos, problemas de conexão impediram alguns participantes de permanecerem na totalidade do tempo nas reuniões síncronas.

Consideramos como pontos sensíveis a inexperiência da pesquisadora com a natureza da pesquisa, tanto na utilização dos recursos digitais, quanto no próprio processo de pesquisa de campo. Houve dedicação para aprender sobre as ferramentas utilizadas na coleta, mas devido ao tempo, a imperícia no domínio dos recursos levou a pesquisadora a se sentir insegura em diversos momentos. A insegurança e a inexperiência também influenciaram nas intervenções realizadas no momento da coleta.

O fato de a pesquisa ter sido realizada de forma online também não permitiu o contato inicial direto com os participantes. Como utilizamos a mediação da equipe gestora, mesmo oferecendo as instruções de que o convite deveria ser repassado para todos os estudantes, não tivemos a garantia de que todos puderam visualizá-lo ou que as escolas pré-selecionassem aqueles que julgassem se encaixar na proposta da pesquisa.

No tocante à participação dos estudantes durante a coleta, a maioria preferiu utilizar o recurso do chat, alguns utilizaram o áudio, quando se sentiam à vontade. Nenhum participante se permitiu ligar a câmera. Apenas a pesquisadora permaneceu com a câmera ligada em todos os encontros realizados pelo Google Meet, situação que tem sido comum também nas aulas remotas. Uma objeção possível é a preocupação dos jovens com a aparência, o que leva à desistência em se expor diante da câmera. Alguns, já no primeiro contato, colocaram como pré-requisito de participação a possibilidade de permanecer com a imagem em oculto, o que foi permitido através do nosso contrato de convivência. A identificação dos participantes se deu através do nome e sobrenome, fornecidos pelo recurso de informações sobre o usuário tanto no WhatsApp (através do número de telefone), quanto na Plataforma Google Meet (através do e-mail).

O contrato de convivência, firmado logo após as apresentações no grupo de WhatsApp, foi pensado para proteger os participantes de quaisquer constrangimentos ou violência, além de garantir o bom andamento da coleta, oferecendo segurança aos participantes e minimizando dúvidas. Não tivemos nenhum desrespeito nesse sentido. Os jovens conseguiram dialogar de maneira respeitosa, mesmo discordando em algumas situações, não foi preciso nenhuma intervenção da pesquisadora no sentido de minimizar ou apaziguar conflitos durante os encontros de coleta.

### 5.3 Situando o leitor

A tabela abaixo (Tabela 2) apresenta o resumo dos núcleos de significação identificados que serão detalhadas nos tópicos a seguir.

Tabela 2 - Núcleos de significação identificados

<b>Ser jovem segundo os próprios jovens</b>	Parte I – Eu comigo mesmo e com o mundo.
<b>Ser aluno de escola pública</b>	Parte I – A escola como lugar de sofrimento; Parte II – A falta de estrutura da escola pública e seus desdobramentos; Parte III – Os estereótipos do aluno de escola pública; Parte IV – A pandemia de COVID-19 e a educação não-presencial.
<b>Protagonismo Juvenil</b>	Parte I – O protagonismo enquanto lugar de reafirmação da identidade e da história; Parte II – O protagonismo como representação estudantil; Parte III – O protagonismo como controle da gestão escolar; Parte IV – O protagonismo enquanto resistência no enfrentamento às violências e violações de direitos.

A Tabela a seguir (Tabela 3) apresenta os nomes fictícios utilizados no estudo em substituição aos nomes reais dos participantes, homenageando os jovens protagonistas que exercem influência no mundo, bem como um resumo das histórias que marcaram suas trajetórias de reconhecimento social a nível mundial.

Tabela 3 - Jovens influentes no mundo

<b>Amika George</b>	Amika George liderou um movimento para conseguir produtos de saúde de forma gratuita para adolescentes pobres, fundando a campanha #FreePeriods, aos 17 anos. A campanha combateu o que ela chamou de pobreza menstrual, pois havia meninas na Inglaterra que não tinha condições de pagar por produtos menstruais. Ela organizou um protesto em frente à residência oficial da primeira ministra do Reino Unido em dezembro de 2017, onde mais de 2 mil pessoas vestidas de vermelho pediram que o governo fizesse alguma coisa. Sob pressão, o governo britânico anunciou em março de 2019 que financiaria produtos de saúde para todas as escolas e universidades do Reino Unido (SESCRIO, 2020).
<b>Ana Júlia</b>	Ana Júlia ficou conhecida no Brasil através da luta por uma educação de qualidade. Ela protagonizou um dos períodos mais marcantes da história do Brasil, as ocupações nas escolas contra a Reforma do Ensino Médio. Através de um emotivo discurso, aos 16 anos, foi ouvida na Assembleia Legislativa do Paraná. Ela defendeu a prioridade da reforma educativa, mas de maneira dialogada. O discurso dela ocorreu em 2016, em um momento de apreensão para o movimento das ocupações, pois um dos estudantes foi assassinado dentro da escola por um colega, em Curitiba, o que fez com que a escola fosse desocupada no dia seguinte. Apesar do ocorrido o movimento não perdeu força nas demais escolas do Estado em prol de melhores condições para a Educação (ROSSI, 2016).
<b>Daiane dos Santos</b>	Daiane dos Santos, brasileira, foi descoberta aos 11 anos por uma professora enquanto brincava em uma praça de Porto Alegre. Aos 16 anos conquistou duas medalhas olímpicas nos Jogos Pan-americanos de Winnipeg (Canadá). Considerada um fenômeno da ginástica artística, principalmente por ter começado mais tarde de que a maioria dos atletas, ganhou em dezembro de 2004, ao som da música “brasileirinho”, a medalha de ouro na Inglaterra e mais um ouro em Moscou, em 2006, ao som de “Isto aqui o que é?”. Ela criou o salto duplo twist carpado que leva o seu nome, além de dois movimentos praticados mundialmente que também levam seu nome (SESCRIO, 2020).
<b>Emma González</b>	Emma tinha 18 anos quando emergiu como uma das líderes do movimento Never Again (Nunca mais) que promove o controle de armas. Tudo começou em 2018, quando um homem armado de um fuzil semiautomático matou 17 pessoas em um tiroteio na escola secundária Marjory Stoneman Douglas, em Parkland, na Flórida. Sobrevivente do tiroteio, Emma e outros jovens iniciaram uma campanha nacional para acabar com a violência praticada com armas de fogo. Em março de 2019, fez um discurso emocionante em Washington que juntou centenas de milhares de pessoas, conseguindo a aprovação da Lei pelos deputados da Flórida, aumentando a idade mínima para a compra de armas de fogo no Estado (DAY, 2019).
<b>Greta Thunberg</b>	Greta é uma ativista ambiental, nascida em Estocolmo, capital da Suécia e se interessou pelas mudanças climáticas aos 8 anos de idade, ainda estudante do ensino fundamental. Seu ativismo ambiental iniciou em 2018 quando, aos 15 anos, começou a faltar na escola para protestar todos os dias em frente ao Parlamento Sueco. Aos poucos ela foi ganhando companhia de mais jovens e visibilidade. Diagnosticada com Asperger, um transtorno do espectro autista, não foi um impeditivo para participar da Cúpula do Clima, onde falou para representantes de mais de 60 países sobre a necessidade reduzir as emissões dos gases do efeito estufa (BATTAGLIA, 2019).
<b>Luisa Hamra</b>	Luisa Hamra nasceu em Catanduva-SP e aos 16 anos, com os surtos frequentes de doenças causadas pelo Aedes Aegypti, ela começou a estudar sobre a morfologia do mosquito. Depois de muitas pesquisas, a jovem

	brasileira criou um gel de combate ao mosquito que pode ser fixado em locais propícios para a formação de focos de proliferação e tem comportamento semelhante ao ovo do mesmo, sendo ativado no contato com a água. O produto é capaz de destruir as lavas em menos de 24 horas e de repelir o mosquito com a ação da citronela. Apenas um adesivo pode manter o lugar livre da praga por pelo menos duas semanas (SESCRIO, 2020).
<b>Malala Yousafzai</b>	Malala ficou conhecida mundialmente após ser baleada na cabeça por talibãs ao sair da escola em outubro de 2012, quando tinha 15 anos. Seu crime foi se manifestar contra a proibição dos estudos para as mulheres em seu país. A jovem nasceu e cresceu em Mingora, a maior cidade do Vale Swat, região bastante conservadora do Paquistão. [...] Em 2014, por conta do seu engajamento para garantir o direito à educação das mulheres, Malala se tornou a pessoa mais jovem a ganhar o Prêmio Nobel da Paz, aos 17 anos (COELHO; SPAGNA, 2018).
<b>Rene Silva</b>	Aos 11 anos de idade, ainda na escola, Rene Silva fundou um jornal chamado Voz das Comunidades. Aos 16 anos, no ano de 2020, durante a operação da polícia militar no Morro do Alemão, ele relatou todo o passo a passo de dentro da comunidade por meio do Twitter. Depois de viralizar como a maior fonte em tempo real da realidade da favela carioca, Rene passou a notificar o Brasil e o mundo sobre o cotidiano das comunidades, servindo de inspiração para o enredo da novela Salve Jorge. Com apenas 24 anos, Rene recebeu a premiação como um dos negros mais influentes do mundo pela organização Mipad, de Nova York (GIANOLLA, 2020).

#### 5.4 Núcleos de significação: Ser Jovem segundo os próprios jovens

No primeiro encontro, realizado de forma assíncrona pelo grupo do WhatsApp, solicitamos aos participantes que complementassem a frase: “Ser jovem é...” utilizando imagens. Para tanto, poderiam utilizar imagens retiradas do Google, tais como fotografias, memes, desenhos, caricaturas ou recursos do próprio WhatsApp e teclado virtual como *emojis*, *emoticons*, figurinhas, entre outros.

Após essa atividade, o grupo se reuniu de forma síncrona, no segundo encontro, para debater sobre as imagens enviadas. Através das imagens e das discussões do grupo, que permearam as escolhas das imagens e a percepção do grupo sobre a presença de cada uma delas, reunimos e organizamos os conteúdos que se expressaram em núcleos de significação, agrupando-os sob o critério de similaridade e complementaridade, analisando o contexto sociocultural em que os jovens estão inseridos.

##### 5.4.1. Parte I – Ser Jovem: Eu comigo mesmo e com o mundo

A partir das análises, entendemos que sobressaiu entre os estudantes duas perspectivas sobre ser jovem. A primeira perspectiva, descreve a *vivência juvenil* a partir da experiência

intrapessoal vivida, principalmente com relação às mudanças psicológicas e de perspectiva de visão de mundo. A segunda, descreve *o que para eles é ser jovem* na sociedade, trazendo elementos que descrevem *relações sociais entre seus pares, entre pessoas de outras idades*, além das preocupações acerca de seus *projetos de futuro como a conquista do primeiro emprego*.

Segundo Galli (2014), a característica principal das representações sociais encontra-se no fato de que estas infiltram todos os campos da vida social dos indivíduos, conseguindo alcançar os aspectos mais íntimos da existência e, da mesma maneira, concede materialidade às relações entre a vida pública e a vida privada. Ao nos aproximarmos dos sentidos de ser jovem atribuídos pelos participantes, entendemos assim como Dayrell (2003), que para construir uma noção de juventude na perspectiva da diversidade, não podemos considerar apenas os critérios rígidos das mudanças corporais e psicológicas desta fase. Importam também os aspectos e experiências vivenciadas pelos jovens no contexto social. A maturação biológica que faz emergir as novas potencialidades descritas pelos participantes, comunicam a vivência deste novo momento da existência, e acompanha também as mudanças dos afetos e as referências sociais e relacionais.

**Imagem 1 – Enviada por Malala Yousafzai, 17 anos**



A “montanha russa” das emoções foi intitulada a primeira imagem no momento da discussão em grupo. Ela foi utilizada para descrever o que é ser jovem e representa para eles *as variações de humor, de sensações e experiências intrapessoais no cotidiano*. A sensação é de insegurança, de se sentir “jogado”, sem orientação para lidar com todo o aporte de sentimentos, tal como exemplificam as transcrições a seguir:

*É tipo uma montanha russa de emoções. Muda toda hora. (Malala Yousafzai, 17 anos).*

*[pausa] às vezes...é... é exigido muito da gente. Às vezes a gente é colocado assim... só de... ah, é adolescente... jogado. É uma montanha russa de emoções mesmo (Luisa Hamra, 17 anos).*

As mudanças de humor foram descritas pelos participantes como sendo rápidas, intensas e geradoras de muita energia, como se estivessem realmente numa montanha russa. Neste turbilhão em movimento, os jovens disseram que se sentem ‘exigidos’, ou seja, a *incompreensão dos adultos* acerca da dinâmica vivida pelos jovens se torna fonte de mais fatores estressores, similar sensação que se repete na imagem 2.

### Imagem 2 – Enviada por Greta Thunberg, 17 anos



A imagem 2 representou para o grupo a sensação constante de se sentir *estressado* (a) e que este sentimento traz, ao mesmo tempo, a sensação de incômodo. Eles descreveram o “estresse” como um conjunto de sensações que causavam impaciência, descontentamento e irritabilidade. Esse sentimento, para alguns dos jovens participantes, se faz presente no cotidiano, nas relações com os pares, nas relações com os adultos e na forma como enxergam o contexto social. Foram citados como fontes estressoras: o barulho, as relações de poder na escola e a situação do Brasil que, ao mesmo tempo em que enfrentou uma Pandemia, sofreu com a ineficiência política no manejo das consequências desta:

*É porque tudo me estressa, mano! Eu não sei porque, mas tudo me estressa... tipo... isso muito lá na escola... que eu me estressava com o povo, com gestão, com o barulho e agora eu me estresso com a situação do Brasil... com Bolsonaro...é complicado! (Greta Thunberg, 17 anos).*

O que nos chama a atenção é que mesmo vivendo o movimento incessante das próprias emoções, os jovens nos dizem que se inquietam com a situação nacional em grave momento de retrocesso social, sintonizam com os problemas nacionais e locais no âmbito escolar, e diferentemente da ideia estereotipada de que são barulhentos, eles e elas reagem aos barulhos e expressam desconforto com situações barulhentas e também com aqueles que consideram desgastantes e/ou insolúveis.

A terceira imagem, em específico, representou para o grupo o que chamamos de “uma visão do mundo”. Segundo os participantes, viver a experiência da juventude lhes trouxe uma nova *experiência pessoal de compreender o mundo de modo diferente de outras fases da vida*. Ao mesmo tempo, o mundo social, segundo os participantes, também os vê de forma diferente, “pressionando” pelo crescimento, amadurecimento e decisões com relação ao futuro.

### **Imagem 3 – Enviada por Emma González, 17 anos**



*[...] eu coloquei essa visão de tipo um olhar... porque vários jovens tem um olhar diferente, opinião diferente [...] é isso... enxergar de vários ângulos (Emma González, 17 anos).*

*A mentalidade. visão de mundo diferente, se for adulto mais maduro e se for criança ainda tem aquela inocência (Ana Júlia, 16 anos).*

*Acho que pelo fato da gente estar na fase de "decidi nosso futuro" como a sociedade diz, cai muita pressão na gente, mais do q nas outras faixa-etárias. E a gente tá começando a ser independente também, o q é estressante aprender a fazer tudo sozinho (Greta Thunberg, 17 anos).*

Chama-nos atenção a descrição dos jovens participantes acerca da juventude em relação às outras fases da vida. A infância, já ultrapassada, é descrita como “a fase da

inocência” e a adultidade como a chegada da maturidade. A juventude foi descrita como sendo a época das escolhas, em que é preciso olhar o mundo de forma diferente da criança, entender que há variadas possibilidades de ser e se expressar no mundo, que é necessário ponderar essas possibilidades para vivenciar as primeiras experiências de independência, o que para eles foi descrito como mais uma fonte estressora.

Os achados corroboram com o estudo de Cruz et al (2018), em que na visão sociocultural de compreensão das juventudes, a velocidade das mudanças da contemporaneidade traz repercussões nos modos de vida dos jovens, nas suas relações, expectativas e projetos de futuro. Desta maneira, a iniciação dos jovens na vida adulta pode ser vivenciada através de tensões e disputas, intenso sofrimento psíquico, desamparo simbólico principalmente para aqueles que não se enquadram às normativas que são exigidas através dos rituais culturais de inserção no mundo adulto.

**Imagem 4 – Enviada por Daiane dos Santos, 16 anos**



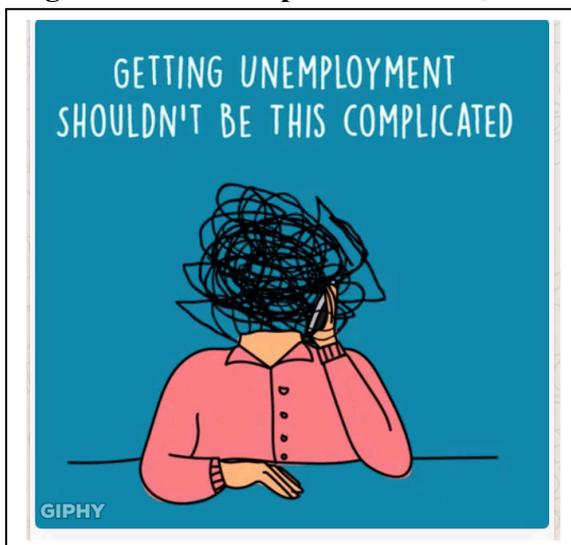
Em conformidade, o grupo comenta sobre a imagem 4, resgatando o mesmo sentido da imagem 1 e reafirmando o “misto de emoções” e experiências novas nunca vivenciadas com *pressão e cobrança por tomada de decisões*. Ao mesmo tempo, os participantes mais uma vez, expressaram a angústia de experimentar processos de autonomia e a sensação do iniciante na adultez, de não saber lidar sozinho (a) com esses vários momentos, conforme reafirmam, na transcrição a seguir.

*Pra mim é uma coisa totalmente doida, entendeu? A gente tá sempre lidando com coisas diferentes, situações inusitadas, novas... entendeu? Ai... a gente fica confuso sobre como a gente tem que passar por isso. O que é que a*

*gente tem que fazer. E muitas vezes a gente não tem o apoio da família, entendeu? Da escola também. É sempre muito confuso para mim, eu acho (Daiane dos Santos, 16 anos).*

Ao mesmo tempo em que experienciam a insegurança com relação às novas vivências e experiências, relatam o pouco apoio familiar e escolar. Compreendemos que esse apoio descrito pelos jovens, refere-se à necessidade de falar sobre dúvidas e inseguranças com os adultos para que possam sentir mais segurança e legitimidade em suas escolhas perante à vida. A demanda por este espaço de apoio se estende do lar para a escola, refletindo também a necessidade de um espaço afetivo e de diálogo nesses dois lugares.

**Imagem 5 – Enviada por Rene Silva, 18 anos**



A imagem trazida pelo Rene Silva, trouxe uma frase em inglês que se traduz: “Ficar desempregado não deveria ser tão complicado”. Ela provocou duas compreensões pelo grupo, uma em relação à frase e outra em relação à imagem. Com relação à frase, o grupo discutiu sobre as problemáticas envolvendo a juventude e o mundo do trabalho. Muitos manifestaram sua preocupação com o futuro, primeiramente por serem alunos de escolas integrais e não dispõem de tempo para dedicar-se ao trabalho ou para fazer algum outro curso. Esse fator, segundo eles os coloca em desvantagem, tendo em vista que muitas empresas exigem que o jovem tenha tido alguma experiência anterior.

O grupo também destacou, além das exigências do mercado de trabalho por um bom currículo e a experiência profissional, a questão racial como fator que dificulta a conquista do trabalho por pessoas negras, conforme explicitado nas transcrições a seguir.

*Eu acho que é pq emprego hj é dia é MUITO DIFICIL, tanto por causa do currículo, quanto pelo tempo, raças e etc. Muitas empresas tbm são muito preconceituosas tbm, ent dificulta (Ana Júlia, 16 anos).*

*Eu acho que nem serve muito pra aluno do integral porque não tem tempo pra nada, assim... nem pra trabalhar! Tanto que tipo, muita gente sai do integral, muda de escola por conta disso (Luisa Hamra, 17 anos).*

Esta última transcrição reflete uma contradição. Ao mesmo tempo em que a escola integral se propõe a preparar o jovem para o mundo do trabalho, o estudante, muitas vezes precisa sair dela para trabalhar, tendo em vista a necessidade familiar por sustento e renda. As preocupações com trabalho e renda trazidas pelos participantes dialogam com o que argumenta Oliveira (2018), quando afirma que para os jovens pobres a obtenção de um emprego implica direta e indiretamente na melhoria da sua condição de vida e de sua família. Conseguir um emprego, torna-se então um objetivo muito peculiar no projeto de futuro desses jovens como rito de passagem para a vida adulta.

A segunda compreensão trazida pelo grupo através da imagem 5 foi em relação à transformação da mente do jovem após a entrada do ensino médio. Para eles, essa etapa de ensino, a educação e a escola possibilitam aos jovens, acima de tudo, uma mudança de paradigma acerca de si e do mundo, trazendo uma maior noção de criticidade e autonomia, como exemplificado na transcrição a seguir:

*[...] eu quis ilustrar mt doq pra mim resume ser jovem, principalmente no período do ensino médio a gente acaba quebrando paradigmas e formando novas opiniões (ou se livrando doq nos era ensinado kkk), começamos a tomar iniciativa de falar, “não, eu n gosto/acredito q isso seja assim”, começamos a andar com os próprios pés... (Rene silva, 18 anos).*

A imagem 6 chamou a atenção da pesquisadora por se tratar de uma criança usando maquiagem, como uma representação da “adulterização” da infância. Essa forma de representar a juventude comunica o que discute Peralva (1997), quando mais do que uma condição social, ser jovem envolve também várias representações sociais. Essas representações costumam separar os seres adultos enquanto status ideal e os seres ainda em formação, o que inclui os jovens, que estariam vivenciando imaturidade, desequilíbrios, rebeldia e aprendizado para assumir as responsabilidades da vida adulta. Para os participantes, ser jovem muitas vezes é ser visto pelos adultos como uma “criança imatura” ainda não preparada para fazer escolhas e ser levada a sério, conforme a transcrição que se segue.

**Imagem 6 – Enviada por Ana Júlia, 16 anos**



*Somos vistos algumas vezes como pessoas q n são capazes de ser auto pensantes, como se nossas motivações sempre fossem fruto de uma “rebeldia adolescente”, [...] (Rene Silva, 18 anos).*

A imagem da criança maquiada, representando a imaturidade juvenil, além de trazer o conceito objetivo de que os jovens não estariam ainda no patamar ideal do mundo adulto, ou que estariam “brincando” ou “ensaiando” a adultez, ancora-se nas perspectivas clássicas de compreensão do desenvolvimento humano, desconsiderando que os jovens também pensam, produzem cultura e influenciam o seu contexto social e comunitário.

Sobre a forma “adultocêntrica” de compreensão da juventude, Dayrell (2003) traz em pauta este conceito, chamando atenção para o estado de transitoriedade pela qual são caracterizadas as juventudes. Segundo ele, a lógica da incompletude e de “vir a ser” acompanha sempre uma tendência negativa na sua qualificação, o que incentiva os jovens a balizarem suas ações deslocando-se para o futuro, quando alcançarão o patamar adulto.

Compreender as representações sociais de juventude para os pesquisados é reconhecer que estas estão ligadas às condições históricas, sociológicas e ideológicas, bem como às influências do contexto imediato no qual estão inseridos. Para Ben Alaya (2014), as representações sociais são fruto da relação e da experiência entre os sujeitos sociais e a realidade, portanto, a partir da experiência vivida e compartilhada a juventude foi objetivada nas imagens que sugerem as angústias, medos e anseios e ancoram-se em *relações sociais de cuidado e descuido*. O cuidado emergiu na necessidade de orientação, amparo psicológico se estendendo desde o núcleo familiar em direção à sociedade como um todo que, de maneira geral, não os acolhe e nem os compreende enquanto sua condição de jovem e de pobre. Evidencia-se a busca nas instituições de referência, família e escola, a legitimidade deste

cuidado. O sentimento de descuido se expressará posteriormente na situação de aluno da escola pública, a seguir detalhada.

### **5.5 Núcleos de significação: Ser aluno de escola pública**

Ainda no primeiro encontro, realizado de forma assíncrona pelo grupo do WhatsApp, solicitamos aos participantes que complementassem a frase: “Ser estudante de escola pública é...”, utilizando imagens. Para tanto, poderiam enviar para o debate imagens retiradas do Google, tais como fotografias, memes, desenhos, caricaturas ou recursos do próprio WhatsApp e teclado virtual como *emojis*, *emoticons*, figurinhas, etc.

Após essa atividade, o grupo se reuniu de forma síncrona, no segundo encontro, para debate sobre as imagens enviadas. Através das imagens e das discussões do grupo, que permearam as escolhas das imagens e o debate no grupo sobre a presença de cada uma delas, reunimos e organizamos em núcleos de significação, agrupando-os sob o critério de similaridade e complementaridade.

#### **5.5.1 Parte I – A escola como lugar de sofrimento**

A partir das análises “ser aluno de escola pública” trouxe uma multiplicidade de significados e vivências. Nesta primeira parte, nomeada “A escola como lugar de sofrimento”, a partir dos sentidos compartilhados, reunimos imagens e transcrições evocadas pelo grupo que comunicam situações de sofrimento enfrentadas pelos estudantes participantes da pesquisa.

A imagem 7, problematiza sobre *direitos e deveres na escola*. Segundo os participantes, não há um equilíbrio e o nível de exigência de tempo e dedicação da escola integral, muitas vezes, interfere nas necessidades dos estudantes em atender às demandas da família, uma realidade dos jovens pobres. Pareceu-nos a partir dos relatos que estudar em uma escola que demanda tempo de dedicação exclusiva é um *desafio* para este público, pois, de maneira particular, eles não administram apenas o tempo dos estudos e da escola, mas também precisam atender ao sustento, aos cuidados com a casa e com outros parentes como crianças e/ou idosos que convivem com eles.

**Imagem 7 – Enviada por Emma Gonzáles, 17 anos**



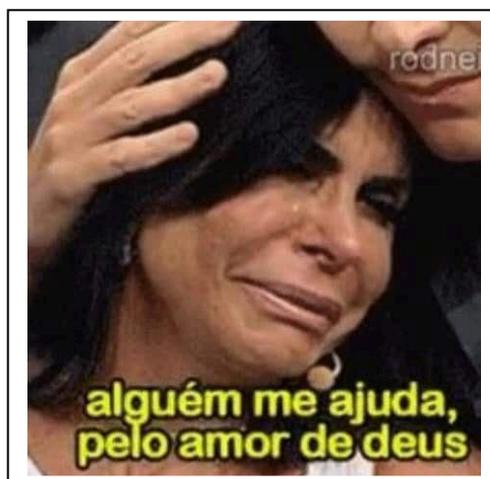
*Bom, eu quis dizer que, muitas vezes, né... nós, alunos de escola pública, temos que cumprir, né... com os deveres da escola ou com nossos direitos. Nós buscamos nossos direitos, mas... temos que cumprir nossos deveres e... é algo que não acontece muito na escola... E meio que essa balança, né... fica bem desigual né...e... também pelo fato de que cumprimos, buscamos os deveres da escola, mas temos deveres em casa também. Ai meio que deixa... como vou dizer...né, nosso tempo bem distorcido, pra buscar algo, né... pra gente mesmo né... e é isso (Emma Gonzáles, 17 anos).*

Entendemos que sobre os participantes e suas famílias recaem as exigências da escola em tempo integral e, para esses jovens, há uma difícil conciliação entre escola, deveres domésticos e outros anseios pessoais que eles possam ter durante o período de escolarização do ensino médio. Este achado dialoga com Peregrino (2010), Pochmann e Ferreira (2016), quando problematizam a escolarização dos jovens pobres. Há uma dívida social que o país ainda tem com esta população em relação à educação e à universalização do ensino. Além da falta de investimentos, a dificuldade dos jovens em permanecer na escola, traz em pauta as questões das desigualdades sociais e condições de vida que interferem nessa trajetória de escolarização. Diferentemente dos jovens das classes econômicas mais favorecidas, muitos jovens pobres não apenas estudam, mas também precisam trabalhar ou cuidar da família para que outros trabalhem e mantenham o sustento e a sobrevivência. Pensar apenas nos estudos e no futuro é ainda um privilégio para poucos jovens brasileiros.

As imagens 8, 9, 10 e 11 descrevem, segundo os participantes do grupo, os *sentimentos de desespero, tristeza e desalento vividos no cotidiano escolar de uma escola de tempo integral*. Para os estudantes, algumas objetivações desses sentidos aparecem em *chorar na escola*, o que é algo muito comum diante das muitas atividades, da *pressão pelos prazos*;

pelo *currículo extenso que aumenta a demanda de tempo de dedicação*; e por sentirem que não estão conseguindo aprender os conteúdos, sobretudo, em tempos de pandemia.

**Imagem 8 – Enviada por Luisa Hamra, 17 anos**



**Imagem 9 – Enviada por Rene Silva, 18 anos**



**Imagem 10 – Enviada por Ana Júlia, 16 anos**



### Imagem 11 – Enviada por Amika George, 16 anos



As expressões e frases trazidas pelas imagens são um pedido de socorro dos jovens, indicando sofrimento e implicações em sua saúde mental trazidos pelo contexto de exigências da escola integral. As transcrições a seguir, revelam a objetivação desses sentidos:

*Muita tarefa, muita pressão, prazo curto. Não tem pra onde fugir (Luisa Hamra, 17 anos).*

*Muita tarefa, muito trabalho, muita coisa pra estudar. Quase infartei ano passado. [...] Tava fogo, tarefa, prova, pgm [Programa Ganhe o Mundo], passaporte (Greta Thunberg, 17 anos).*

*Então... eu acho que num tem uma pessoa que nunca chorou no integral, né... porque eu mesmo já chorei várias vezes. Principalmente por não tá conseguindo entender o conteúdo... e tipo, a prova era daqui a uma semana... entre outras coisas que acontecem em nosso dia-a-dia (Amika George, 16 anos).*

A *pressão pelos prazos, tarefas, avaliações e obrigações* foram objetivações construídas pelos participantes que expressam sofrimento, desgaste mental e emocional, o que revela a *sensação de impotência e execução das atividades em ritmo frenético como se fossem robôs*:

*Como pessoas e não como robôs. [...] eles cobram muito da gente. Querem que a gente acerte tudo (Ana Júlia, 16 anos).*

Por se sentirem muito cobrados, os estudantes dizem que a escola não compreende que eles têm limitações e que as inúmeras obrigações estariam além da capacidade de seu tempo disponível. A necessidade de acertar sempre e a estratégia educativa da escola em “moldar”, “robotizar” e censurar os comportamentos e pensamentos dos jovens também apareceu nas transcrições, a seguir.

*[...]como a escola quer q sejamos adultos responsáveis no futuro, se eles não dão oportunidade pra desenvolvermos os nosso pensamento e opiniões no presente, no espaço onde supostamente deveríamos ser livres e escutados (Daiane dos Santos, 16 anos).*

*Sem contar q inibir pensamentos críticos é querer moldar robôs, éramos pra ter sempre a liberdade de expressão respeitada na escola... (Rene Silva, 18 anos).*

Além das cobranças pelas atividades, há também *cobranças e exigências com relação ao comportamento dos jovens na escola, segundo os participantes, com cerceamento à liberdade de expressão e tomadas de decisão participativas*. Mais uma contradição, diante das exigências requeridas pelo mundo do trabalho e pelo propósito da escola no preparo dos jovens. Os jovens dizem que nas escolas não se exercitam a autonomia e as tomadas de decisão que são requisitos do profissional com perfil de empregabilidade.

Ao mesmo tempo em que se sentem desesperados e tristes, os participantes também nutrem a esperança de dias melhores, principalmente quando se dispõem a lutar pela construção de um espaço educativo mais sadio. Além disso, em alguns momentos, se sentem acolhidos por alguns professores que ganharam destaque nas falas sobre as vivências marcantes em sala de aula.

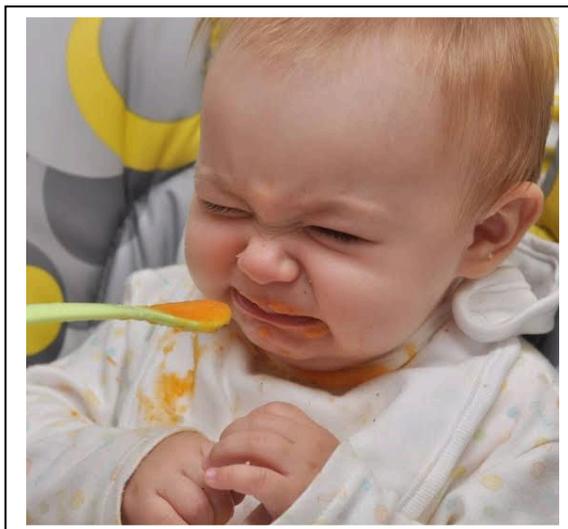
*Só prova q estamos no começo, mas aos poucos vamos conseguir ter um espaço educacional mais sadio. Eu fico apaixonado por alguns educadores que tem isso como essência, tem profis q são maravilhosos, e nos proporcionam esse espaço sadio em sala pra que a gente possa se expor... N poderia faltar eles na minha fala (Rene Silva, 18 anos).*

Para os participantes *a afetividade e o acolhimento no ambiente escolar*, a presença de professores que fazem a diferença, promovendo espaços de escuta e cuidado são destacados nas falas como inspiração e admiração pelos estudantes. Corroborando com Cruz et al (2018), os jovens atribuem importância e valorizam a mediação pedagógica docente na sua vida escolar, seja através de assuntos e dinâmicas vivenciadas em sala de aula, seja no acompanhamento personalizado, o que contradiz a teoria psicológica clássica que anuncia a rebeldia na relação dos jovens com os adultos.

### 5.5.2 Parte II – A falta de estrutura da escola pública e seus desdobramentos

Neste tópico, reunimos os elementos que trouxeram como significado do núcleo “ser aluno de escola pública”, *a falta de estrutura física das escolas de referência e seus desdobramentos no cotidiano dos estudantes*, a partir dos sentidos compartilhados. Seguem-se as imagens e transcrições evocadas pelo grupo que comunicam situações e experiências vivenciadas e destacadas.

**Imagem 12 – Enviada por Greta Thunberg, 17 anos**



As imagens 12 e 13 trouxeram a pauta da merenda escolar para o centro do debate. Os estudantes das escolas integrais acabam fazendo no mínimo 3 refeições diárias na escola devido ao tempo de permanência. Segundo alguns participantes a falta de estrutura, de espaços adequados para alimentação, de higiene no armazenamento dos alimentos, provoca situações complicadas no dia-a-dia e difíceis de lidar.

*[...] A única coisa que eu conseguia pensar pra responder essa pergunta era falar mal da comida da escola. (risos) Aí eu coloquei esse daí fazendo careta pra comida porque é geralmente como a gente fica na escola [...] A comida da minha escola é ruim, já veio verme nela! (Greta Thunberg, 17 anos).*

**Imagem 13 – Enviada por Rene Silva, 18 anos**



*- Mas e aqui que tem essa moça se deliciando? [referindo-se à imagem 13] (Pesquisadora).*

- *Na minha escola não. Só... uma vez em um século (Greta Thunberg, 17 anos).*
- *Sim kkkkkkk (Malala Yousafzai, 17 anos).*
- *apois eu amo a minha merenda (Luisa Hamra, 17 anos).*
- *Sim, também, na minha é boa kkkkk feijoadá (Emma González, 17 anos).*

No que se refere ao cardápio, alguns participantes pontuaram que em algumas escolas a comida era boa e aceitável e em outras, era difícil para conseguirem se alimentar. Diante dos anúncios veiculados na mídia sobre qualidade e o cuidado no preparo dos alimentos, vimos nos relatos a variação dessa qualidade que vai desde condições adversas ao ser humano, como a comida com vermes, até comidas gostosas e bem preparadas.

#### **Imagem 14 – Enviada por Daiane dos Santos, 16 anos**



Outra questão levantada pelos estudantes foi descrita a partir da imagem 14. Ela pertence ao filme “Guardiões da Galáxia” e, na cena em questão, o personagem Groot dança e ouve música enquanto acontecem guerras e destruição ao seu redor. *A aparente serenidade do personagem apesar do caos*, foi a característica destacada pelo grupo como sendo a premissa para ser aluno de escola pública, como exemplificado a seguir:

*O caos causado pela falta de estrutura, muitas vezes até sem se importar muito com a saúde mental dos alunos e até com projetos que podem interessar a gente isso é bastante complicado pra lidar, e seria ótimo se tivéssemos mais apoio (Daiane dos Santos, 16 anos)*

*O inferno na escola. Quente, apertado. Comida ruim. Gente feia (Greta Thunberg, 17 anos).*

*O corredor da minha escola parece filme de zumbi, sem espaço, no calor, infelizmente (Emma González, 17 anos).*

*[...] a gente não tinha um espaço adequado e as salas fechadas acabava que superlotava o pátio de lanche... alunos que tinham acabado de almoçar tavam no sol [...] (Rene Silva, 18 anos).*

*[...], muitas das vezes queremos estudar em intervalos, mas não conseguimos, pois salas ficam fechadas e todos ficam sentados no corredor (Emma González, 17 anos).*

Segundo os participantes, os estudantes ficam amontoados na escola, principalmente durante os intervalos, impedindo o silêncio do estudo ou descanso. *A falta de espaços adequados para estudo, descanso, lazer e práticas esportivas tornam a escola um lugar de difícil convívio, de pouca atratividade e que acaba comprometendo a aprendizagem.* As salas, muitas vezes não climatizadas, ambientes pequenos e inapropriados para passar o dia todo, são dificuldades que comprometem a saúde física e mental dos estudantes. Por conseguinte, as brigas e discussões também acabam sendo frequentes, causando *desgaste nas relações interpessoais entre estudantes e entre os professores*, principalmente, durante as aulas:

*Brigas rebuliços, etc, discórdias. Essas coisas. É tipo o caos acontecendo e a gente de boa (Ana Júlia, 16 anos).*

*[...] o ruim era que quando você quer aprender, os alunos badernos não deixam (Emma González, 17 anos).*

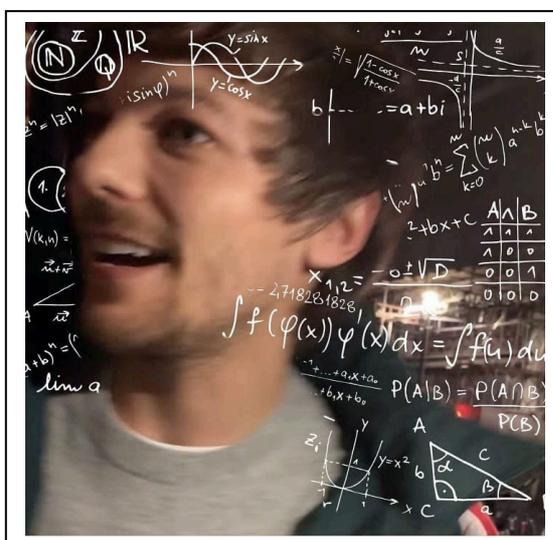
Além da estrutura física deficitária e relações interpessoais pouco civilizadas, chama atenção a forma como alguns participantes descreveram considerar os seus pares como *baderneiros e causadores de desordem*, corroborando com os achados de Maciel e Cruz (2014) e Abramovay (2009) em que os estudantes acabam *responsabilizando os seus pares pelo mau funcionamento da escola, o que causa uma separação entre eles*. Este posicionamento distorce a compreensão do estudante da complexidade do sistema educacional e reforça o estereótipo do estudante “culpado”, “baderneiro” e responsável pelos problemas na escola pública.

Os achados dialogam também com Santos, Cruz e Belém (2014) que versa sobre as representações de adolescência e de aluno ideal. O estudo também revelou essa culpabilização dos estudantes pelos docentes no que se refere ao bom funcionamento da escola e à aprendizagem eficaz. Para os professores, os adolescentes são alunos ideais quando manifestam compromisso e interesse pelos estudos, tendo como foco o seu futuro. Em contrapartida, aqueles que destoam de maneira irreverente, descompromissada, desrespeitosa não contribuem com o professor em sala de aula e nem com o processo de aprendizagem. As representações de aluno ideal revelam uma atuação docente baseada em um desempenho

individual e descontextualizado das reais condições juvenis e do sistema educacional proposto.

Outra pauta levantada pelos participantes veio através da imagem 15 que trouxe para o debate as *dificuldades de aprendizagem dos estudantes de escola pública*. Segundo eles, a defasagem no ensino é algo que perdura desde as primeiras séries da educação básica, principalmente devido à *estrutura precária, pouco ou nenhum equipamento e recursos, além da falta de professores*. Sobre esse tópico, seguem as transcrições correspondentes.

### Imagem 15 – Enviada por Malala Yousafzai, 17 anos



*Essa mostra minha experiência com escola pública kkkk, eu estudo no público desde pequeno, e sempre me deparei com as limitações do ensino público, seja com a quadra sem poder ter uso como na minha antiga escola, ou defasagem na equipe de profissionais. Eu msm tive que no ensino médio me recuperar de um déficit no inglês q basicamente n tive aula no fundamental (Rene Silva, 18 anos).*

- Isso sou eu na aula de física 🧑🏻🎓 😄 (Daiane dos Santos, 16 anos).
- Física e químicaaaaa (Luisa Hamra, 17 anos).
- Mas também é o integral. Eu fico perdinha [...] muita coisa, pouco tempo. (Malala Yousafzai, 17 anos).

Entendemos que, ao longo do tempo, esses fatores se mostraram, para os participantes, como principais causadores das deficiências de aprendizagem dos principais conteúdos e disciplinas essenciais, principalmente em relação a língua portuguesa e matemática e suas áreas de conhecimento correspondentes, como física e química. O tempo integral na escola e a quantidade de aulas diária também foi citado como fator que interferiria na aprendizagem, visto que, para eles, o conteúdo fica denso.

### 5.5.3 Parte III – Os estereótipos do aluno de escola pública

A terceira parte do núcleo de significação “Ser aluno de escola pública”, traz como pauta elementos que problematizam questões sobre os estereótipos sociais em torno do significado de fazer parte de uma escola pública como estudante. A partir das análises, entendemos que, para os interlocutores, há uma imagem social que lhes é atribuída e expectativas em relação a eles existentes. Os significados construídos pelos participantes aproximam-se dos estereótipos e representações sociais acerca da juventude pobre, trazendo marcadores de classe como a “falta de educação” e associação da pobreza à “marginalidade” e à “periculosidade”, também encontrados por Lacerda (2014), Lira e Cruz (2014), ligando o jovem pobre à objetivação da *falta e vulnerabilidade*, o que estaria *ancorado em sua condição social e ambiente sociocultural onde vive*, e que foi exemplificado na transcrição a seguir:

*E outra coisa q me chama atenção sendo aluno de escola pública é o estereótipo q é imposto, eu ouvi a seguinte frase de uma pessoa da secretaria da minha escola, “vc veio do [suprimido – nome da escola]? Mas vc é tão educado...” Fiquei sem reação, mas isso é a imagem q é vinculada a alunos de determinadas escolas (Rene Silva, 18 anos).*

Entendemos que o preconceito e os estereótipos sociais em relação ao estudante de escola pública estão presentes tanto interna quanto externamente à escola. Desta maneira, o comportamento esperado com relação ao estudante seria a falta de educação, e o estranhamento por parte da funcionária da escola reforça o conceito de estudante de escola pública vinculado à grosseria, à malcriação e ao comportamento descortês.

Outra problemática levantada no debate foi com relação às consequências dos estereótipos sociais na *baixa autoestima do estudante*. Os participantes costumam nutrir pouca confiança em si mesmos em relação ao futuro e ao vestibular quando se comparam com os estudantes das escolas da rede particular. Concordam que a concorrência é desigual, frente aos privilégios e oportunidades sociais daqueles que detêm melhores condições de vida e de estrutura das escolas, conforme podemos conferir nas transcrições a seguir:

*Eu posso dizer que no... SSA mesmo... no prédio do SSA... pronto, eu vou fazer no Porto Digital. Se tiver uma... um grupinho lá de escola pública e tiver um... como é que diz... uma tenda pro pessoal de algum colégio particular... tipo... ahh... se você olha de fora, você vai ver que aquela galera tem bem mais chance de tirar nota melhor, sabe? É... a gente vê muito esse descaso, assim... É. Só de ver ali, você já... você já percebe assim... você se sente assim também. Eu sentei na sala e vi tipo... Motivo... GGE... Decisão... vários colégio assim... da... de... assim... particular... E eu pensei: Meu Deus do céu! Eu tenho certeza que essa galera vai gabaritar*

*essa prova...vai... sabe? Tirar nota máxima porque o jeito como eles tem acesso a tudo... tudo na maior confortabilidade... tudo... sabe... Melhores professores... e tudo mais! Isso já... assim... A gente já sente essa pressão... esse descaso [...] (Luisa Hamra, 17 anos).*

*É que isso retrata também muito o futuro do jovem né? Porque você pega um jovem de escola pública e outro de escola particular... Ai vamo supor que o de escola pública tenha um projeto assim... em mente... ele vai ser tão questionado, tão julgado... vai que... chega uma hora que vai pensar em desistir. Porque essas coisas... também não tem o apoio da escola... E tipo, se colocar uns alunos de escola particular, tipo... um menino branco, cabelo liso, todo no estilo, né? Ai... eles vão dar total apoio ao projeto dele, tá ligado? Porque ele já tem uma classe mais alta, também... Ai, tem isso! [...] (Daiane dos Santos, 16 anos).*

As argumentações dos estudantes evidenciam os estereótipos da *qualidade do que é privado em detrimento ao público*, onde muitas vezes carecem dos elementos mais básicos. Além das questões de *classe* e, principalmente de *raça*, evidenciadas nas características fenotípicas “menino branco, cabelo liso, todo no estilo...” seriam marcadores que determinariam o apoio social ou não com relação aos projetos de futuro, colocando em menos valia e descrédito os demais jovens que se diferenciam da normativa social valorizada.

Os achados se aproximam do estudo de Leão (2010), em que os dados oriundos das avaliações do sistema de ensino público apontando baixo desempenho, o desemprego crescente e a situação de pobreza gestam nos jovens pobres o sentimento de descrença e incapacidade de disputar vagas nas universidades ou conseguir um bom emprego. Esta pedagogia da precariedade revela-se desde a estrutura precária das escolas ao sentimento de incerteza dos estudantes em relação ao seu futuro baseado na realidade presente.

Entre os participantes também foram citadas as diferenças existentes entre os estudantes das escolas integrais e os estudantes do restante das escolas da rede estadual formando uma hierarquia. Como os jovens das escolas integrais são selecionados por exigência do Programa Integral, a divisão da rede acaba repercutindo nas relações entre eles, como exemplificado, a seguir:

*Uma coisa muito louca que é meio que um looping infinito... porque eu lembro de, num sei se Bruniele [a pesquisadora] lembra quando ela propôs pra gente realizar o semear no [suprimido – nome da escola de referência] e a gente ficou de fazer o trabalho com as escolas da região. E nisso foram algumas escolas pra lá, [suprimido – nome de duas escolas de referência]... E eu lembro quando a galera do [suprimido – nome da escola regular] chegou lá né... eu lembro de ter ouvido alguns... tipo alguns alunos falarem que não queria fazer com eles, etc... e eu fiquei... tipo... minha gente! É impressionante como os próprios oprimidos... eles acabam se tornando opressor alguma hora né... Amado Paulo Freire se fazendo presente. Quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o*

*opressor. Dá até pra fazer citação de tio Paulinho kkkkk (Rene Silva, 18 anos).*

Nas relações hierarquizadas, por escolas ou por participação, no projeto Semear tem-se os anúncios da face reprodutora da sociedade de classes na educação escolar. Mesmo propondo ações integrativas entre estudantes da mesma rede, a diferença evidenciada pela mídia e pelas relações sociais entre os que compõem a rede de escolas modelo em ensino médio em detrimento às demais, repercute negativamente na representação do estudante. O fato de pertencer a uma ou a outra instituição de ensino, cria uma hierarquia interna e torna-se um fator que promove comportamentos excludentes entre os estudantes.

#### 5.5.4 Parte IV – A Pandemia de COVID -19 e a educação não-presencial

Nesta última parte, reunimos os elementos que trouxeram como significado do núcleo “ser aluno de escola pública”, o contexto da Pandemia de COVID –19 e a educação não-presencial. Já esperávamos que os estudantes trouxessem em pauta as dificuldades e desafios enfrentados pela educação pública no cenário atual. Por esta razão, reunimos imagens e falas evocadas pelo grupo que comunicam as dificuldades em permanecer estudando no contexto da pandemia.

Os participantes nomearam a educação não-presencial (estratégia educativa do governo estadual de Pernambuco para garantir a educação e o distanciamento social) como EAD (Educação à Distância), uma modalidade de ensino em que professores e estudantes não precisam estar no mesmo espaço físico durante as aulas, utilizando meios de tecnologias da informação e comunicação nos processos de ensino e de aprendizagem. No entanto, consoante à LDB, as modalidades de ensino fundamental e médio devem ser ofertadas de forma presencial, salvo em casos de situações emergenciais, nas quais os recursos digitais podem ser utilizados como forma de garantir a continuidade e carga horária mínima necessária, por meio da educação não-presencial, o que foi utilizado pela secretaria estadual de educação.

Os participantes escolheram a imagem 16 para descrever como eles tem experienciado os processos de ensino e de aprendizagem no contexto pandêmico. Para os estudantes, as estratégias utilizadas pelos professores por meio da *educação não-presencial têm sido insuficientes para garantir a aprendizagem*. O desejo de estar novamente na escola, no convívio com os colegas e no contato direto com o professor foram sentimentos compartilhados por muitos no debate. A sensação deles é que não estão conseguindo aprender nada, conforme a imagem e as transcrições a seguir.

**Imagem 16 – Enviada por Amika George, 16 anos**



*Então... essa figurinha eu peguei mais pra falar da questão da EAD né... porque eu duvido que alguém esteja conseguindo entender alguma coisa! (Amika George, 16 anos).*

*kahskahsk tenho que me concentrar muuito pra entender. E só entendo algumas (Greta Thunberg, 17 anos).*

*As escolas no Google classroom junto com o meet é uma desgraça (Ana Júlia, 16 anos).*

*Então... depende né... porque tipo...tem professor que realmente é muito bom... mas no EAD não tá isso tudo. O ensino não é a mesma coisa. Aí você acaba não entendendo nada! (Amika George, 16 anos).*

As transcrições evidenciam a *avaliação negativa dos participantes com relação à modalidade remota* utilizada pela rede estadual como forma de não interromper o ano letivo em meio à pandemia. A inadequação dos recursos utilizados e a falta de concentração foram os elementos mais citados para justificar o difícil processo de aprendizagem na modalidade remota. Ao mesmo tempo, os estudantes *avaliam positivamente a aula presencial, em que o professor está mais próximo e consegue ser mais efetivo no ensino.*

Sobre os núcleos de significação “ser estudante de escola pública”, enfatizamos que as objeções expressas através das imagens e transcrições das falas se ancoram nas relações de cuidado e descuido experienciadas no cotidiano escolar. Segundo Jodelet (2005), estas experiências vividas, permite aos sujeitos sentirem as situações e elaborarem reflexões positivas e negativas. Desta maneira, entendemos que em todos os núcleos, os jovens

comunicam e representam de descuido da escola para os seus estudantes e como o cuidado lhes faz falta.

Por não se sentirem cuidados, os participantes representam a escola pública como um lugar pouco acolhedor, de estrutura precária, que oferece uma comida pouco palatável, que cobra e exige demais, “robotiza”, os vê como “problema a ser contido” e ainda cerceia a liberdade de expressão e abre pouco espaço para falarem sobre temas de seu interesse. Resta aos jovens estudantes, manifestar o cuidado mútuo, protegendo e resguardando a si e aos seus pares por meio do protagonismo, o que será tratado nos tópicos, a seguir.

## 5.6 Núcleos de significação: Protagonismo Juvenil

Para a realização do último encontro proposto, de forma síncrona pelo Google Meet, executamos o clipe de uma música intitulada “Rap da felicidade” Rap da felicidade”, de composição do MC Dinho e do MC Doca, do álbum “Eu só quero é ser feliz”, lançado em 1994. Os participantes também receberam a letra pelo grupo de WhatsApp e foram orientados a destacar versos ou trechos que considerassem importantes para trazer para o momento do debate.

Após a execução da música, o debate se desenrolou acerca da letra e das impressões do grupo a seu respeito. Alguns dos temas emergentes foram *o lugar do jovem pobre, as desigualdades sociais, os preconceitos sociais em torno da pobreza e da favela, o racismo, o direito de ser feliz e de ter um lugar no mundo, além da valorização da cultura e da periferia*. A partir da discussão, começamos a direcionar o debate para o protagonismo e o protagonizar na escola e nos espaços sociais, segundo os participantes.

Percebemos que não houve um consenso no grupo sobre o que seria protagonismo. Em diversos momentos, houve concordâncias e discordâncias em vários pontos. A partir das transcrições, análise e organização do material, nomeamos os núcleos de significação, agrupando-os sob os critérios de similaridade e complementaridade.

### 5.6.1 Parte I – O protagonismo enquanto lugar de reafirmação da identidade e da história

Nesta primeira parte, reunimos as transcrições que revelaram *o protagonismo enquanto lugar de reafirmação da identidade jovem e pobre*, apoiando-se na objetivação da história de luta e de reconhecimento social, na valorização da cultura e da arte produzida pela

periferia e nas possibilidades de atuação na escola e no entorno comunitário, assumindo como possibilidade a autonomia perante sua trajetória de vida.

Nesta perspectiva, os participantes descreveram o protagonismo numa dimensão individual, que se fortaleceria através das escolhas dos sujeitos no processo de desenvolvimento da autonomia do jovem perante a sua vida, assumindo cada vez mais uma coerência interna. Ao mesmo tempo este movimento é descrito como reafirmação, ou seja, o afirmar mais de uma vez, o que traz à reflexão que esse processo não é simples nem para o sujeito e nem para as relações sociais. É um *movimento de luta e de afirmar várias vezes este lugar de autonomia e de empoderamento*, conforme a transcrição a seguir.

*[...] ser protagonista da sua vida é sempre reafirmar a sua história e buscar construir aquilo que você acha melhor. É... o protagonista, ele tem um papel principal na história. E... na nossa vida, o papel principal tem que ser dado a gente. Então a gente é quem vai guiar aquilo, de uma forma que a gente acha coerente (Rene Silva, 18 anos).*

Para o desenvolvimento do protagonismo, enquanto coerência interna, autonomia e território de reafirmação e construção da própria história, os participantes destacaram a experiência educativa e social no ambiente escolar como promotora desse processo. Dessa maneira, *o protagonismo assume um lugar de experiência autoral, por meio da escola*. Esse conhecimento é definido pelos participantes como sendo diferente do saber científico, mas aproximando-se do conhecimento sobre a vida e as relações sociais, conforme a transcrição que se segue.

*Acho que é ganhar conhecimento, não só nas matérias, mas na vida tbm, como experiências sociais na escola (Ana Júlia, 16 anos).*

Fortalecendo a dimensão individual do protagonismo, trazido pelos participantes, os jovens dizem *da importância das interações socioafetivas no papel principal de suas vidas e encontram respaldo e segurança nas experiências com seus pares*. Eles pontuaram o fato de muitos jovens pobres, periféricos, assumirem posições sociais de destaque através da arte, da militância, do trabalho, promovendo um *movimento de representação*. Se sentir representado por eles, inspira o sonho e a possibilidade de ocupar os lugares antes restritos à burguesia.

Esse movimento também é um processo de luta e de conquista, no qual eles sentem o “incômodo social” quando a juventude pobre se desloca das margens da exclusão e ocupa esses espaços que também podem ser socialmente legítimos. Ao mesmo tempo, ocupando os espaços da cidade, da universidade e da grande mídia, os jovens sentem que podem

ultrapassar os limites e limitações que rodeiam as representações sociais de ser jovem pobre, como exemplificado nas transcrições, a seguir:

*Na frase "Andar tranquilamente na favela onde eu nasci e poder me orgulhar" foi a que escolhi, retrata a realidade do pobre, no qual quer andar por onde vive sem ser rotulado como pobre ou criminoso, só por ser daquele lugar (Emma González, 17 anos).*

*E é uma coisa bem... interessante, né? Essa questão de tipo... A ascensão da classe econômica sempre incomodar. [...] do período em que nas faculdades federais começaram essa ascensão da classe econômica, a gente começou a ver o cenário da burguesia mudando. A gente começa a ver a burguesia taxando as federais como local de balbúrdia, dentre outras coisas porque... já não era só da elite! Antes a gente tinha uma elite que se vangloriava em entrar na federal, mas agora... é motivo de chacota porque é local de pobre, de favelado e... com isso vem um monte de... sabe... preconceitos do tipo: galera de humanas, enfim... tudo maconheiro e entre outras coisas que acabam generalizando nos cursos e só pelo fato de ser pessoas periféricas ocupando seus espaços (Rene Silva, 18 anos).*

*Como essa geração da gente... tipo... tá impondo mais ... demonstrando que tipo... existe tal horizonte... tá meio que... querendo ter o seu lugar no mundo, né? [...] (Daiane dos Santos, 16 anos).*

Os participantes situaram a importância da presença no espaço social e territorial e a representação e reconhecimento deste pertencimento do jovem pobre. Para tanto, ressaltaram a importância desta presença nas universidades, antes restrita aos jovens de classes mais favorecidas da sociedade. A presença dos jovens pobres, principalmente através da política de cotas, a partir de 2012, ao mesmo tempo em que favoreceu o acesso, promoveu a repercussão de representações de “pobreza”, “balbúrdia”, “desordem”, “lugar de favelado e maconheiro” associadas às universidades públicas. Também emergiu no debate a importância da presença midiática das juventudes pobres, principalmente por meio das expressões artísticas e culturais, como se segue:

*Eu acho que... essa questão do lugar... A gente sabe que ele existe, mas muitas vezes a gente não tem... meios de acesso, sabe... pra chegar até lá... E eu acho que a gente tá passando por uma... uma época, uma geração de muita autoafirmação. Tipo... sou periférico, sou negro, sou LGBT, sou mulher, sou nordestino... então... é a normalização do que é normal. Então, eu acho isso muito importante, por exemplo, hoje em dia a gente tem o hábito de reafirmar nossa cultura sem ter vergonha disso, sabe? [...] A gente vê ícones da música como Ludmila, Anitta... dentre outros... reforçando cada vez mais esse estereótipo periférico... E a gente vê que tá tomando lugar na mídia e de uma forma positiva. Não mais de uma forma como chacota (Rene Silva, 18 anos).*

A representatividade influencia a identidade dos indivíduos daquele determinado grupo social, principalmente aqueles que experienciam processos excludentes. Por isso, a presença, o *reafirmar quem sou, minha história e minha expressão no mundo* permite criar subjetividades que podem sonhar e se projetar naqueles espaços. A arte, realçada pelos participantes, corrobora com os achados de Marques (2019) em que a relação dos sujeitos com a arte permite criar pontes de autoconhecimento para lidar com o social: “Uma vez social, a arte satisfaz a potencialidade de expressão dos outros que penetram o universo artístico criado” (MARQUES, 2019, p. 107).

A arte também permite que o indivíduo realize uma ação não passiva, complexa que vai além da recriação até a transformação social. Dessa maneira, permite a empatia e a união quando “preserva o elemento criativo e transformativo, possibilitando ao sujeito dar novos contornos à realidade” (MARQUES, 2019, p. 107). Para Vygotsky (1999), a arte demonstra ser um elemento potente na luta pela existência. O ato de se expressar é social e subjetivo e, portanto, não se reduz apenas ao comunicar, mas também ao presentificar.

#### 5.6.2 Parte II – O protagonismo como representação estudantil

A segunda parte se caracteriza pelo *protagonismo enquanto representatividade estudantil no contexto escolar*. Aqui, os participantes objetivam a importância da *representação do grupo, do auxílio aos seus pares, da defesa dos direitos dos jovens e da luta por um espaço escolar sadio e respeitoso*. O protagonismo assume na ancoragem uma *característica política de necessidade de lugar de fala, de participação*, impondo a demanda por um espaço democrático e de justiça social, conforme a transcrição a seguir:

*Mas eu acho que a gente acabou conseguindo definir um protagonismo de todos na escola, né... que é, enquanto estudante, se impor e sempre apoiar uns aos outros por causas nobres. Porque isso foi uma questão, enfim... que afetava todos e que poderia ser mudado e realmente só por capricho de pessoas que, por estarem... enfim, em colocações superiores, se achavam superior a ponto de negligenciar a opinião dos alunos. E... espero que seja realmente um incentivo pras outras escolas... não pra começarem uma rebelião, mas que a gente comece a ser mais incisivo nos nossos direitos (Rene Silva, 18 anos).*

Evidencia-se na fala do estudante, o processo de empoderamento progressivo e o importante papel político dos ícones que são símbolos para os jovens como referência na autoafirmação e na conquista de espaços de participação na escola e na sociedade. O formato

de mobilização dos estudantes, segundo os participantes, tem sido grupal e envolvendo “causas nobres” na defesa dos direitos dos jovens.

Outra característica deste protagonismo é que ele reflete um *caráter histórico e de conquistas sociais das gerações anteriores*. No período ditatorial dos governos militares da década iniciada em 1964, os estudantes das escolas não tinham oportunidade de expressar suas opiniões. Os movimentos de democratização do país nos anos 1980 aliados aos movimentos sociais organizados levaram os estudantes a alcançarem o direito de representação e de fala. Os participantes relataram que o processo de conquista deste espaço ainda está em andamento e reconhecem que eles estão atuando em prol desse triunfo no cotidiano escolar:

*Aí, nas escolas, principalmente, né... Quando os alunos se juntam pra mostrar que existem de verdade... quando querem falar, vamos supor de depressão, preconceito [...] aí... meio que tem uma voz também, né... [...] E é uma coisa meio que tá acontecendo nos últimos tempos... que tá sendo devagarzinho, devagarzinho, mas tá acontecendo pouco a pouco. Porque antigamente, em muitas escola, o aluno não podia nem falar o que pensa, né? Hoje em dia a gente fala e depois vê a consequência... e depois dribla a consequência... e... vai dar certo, entendeu? (Daiane dos Santos, 16 anos).*

Também foi reconhecido pelos participantes que este protagonismo não se restringe ao grupo selecionado pela escola. Muito além da proposta do projeto de formação de grupos específicos para as atuações pontuais na escola, *os estudantes reconhecem que o sentimento de pertença ao grupo estudantil como um todo, de colaboração e de solidariedade são características que identificam o protagonismo* e, segundo eles, está presente em todos os estudantes.

*[...] lá na escola tem os protagonistas e os protagonistas ajudam os outros alunos e tipo... se for em relação a isso... eu ajudo os alunos... tipo... sempre que alguém precisa de alguma ajuda, eu tô lá pra ajudar (Greta Thunberg, 17 anos).*

*[...] eu acho que todo mundo na escola é protagonista, porque protagonismo não é fazer a vivência... e ninguém faz a escola sozinho. Eu acho que todos os alunos participam do que a gente vai ter como ambiente saudável, do que a gente vai ter como vivência na sala de aula e fora dela... então... Todo mundo acaba que... contribui pra o ambiente se tornar o que ele é (Rene Silva, 18 anos).*

Neste papel político evidencia-se a construção coletiva deste protagonismo e o reconhecimento baseado numa práxis em prol de um ambiente saudável e acolhedor para os estudantes. Essa descrição de protagonismo político se baseia em uma noção de cuidado coletivo, de proteção e amparo aos pares, principalmente, quando a escola não cumpre este

papel, além da repercussão que esse movimento protagonista interno na escola e reflete como aprendizado para a vida social.

### 5.6.3 Parte III – O protagonismo como controle da gestão escolar

Nesta terceira parte, organizamos *o sentido de protagonismo manipulado pela gestão escolar*. Este protagonismo é pouco atuante, pouco efetivo e causa conflitos entre os estudantes, no momento em que divide o grupo entre os que apoiam a causa estudantil e os que apoiam as ações da gestão escolar. A este grupo restrito é concedida uma autoridade limitada sobre os demais estudantes, descrita por eles como forma de “controle”, exemplificada, a seguir:

*Bom, na minha escola eu não vejo o protagonismo agindo muito. Só na fila pro almoço/lanche e pra receber os alunos do primeiro ano no primeiro dia de aula (Greta Thunberg, 17 anos).*

*A gente acaba percebendo que o protagonismo, na verdade, às vezes pode se considerar como um cargo dado a alunos pra meio que deixar ele... sabe... extasiado com aquilo e não acabar percebendo que ele tá sendo totalmente manipulado! Na verdade, foi o que eu senti no primeiro ano... enfim... no ensino médio. [...] são pessoas que são manipuladas... e acabam agindo... porque é aquela frase que a gente citou... a gente acaba sendo condicionado a replicar um comportamento (Rene Silva, 18 anos).*

Este tipo de interpretação do que seja protagonismo acaba perdendo a legitimidade, segundo os participantes, porque não assume um caráter representativo estudantil. O grupo protagonista da gestão escolar é descrito como “não protagonismo”, embora reconheçam que em alguns momentos o grupo protagonista tenta ultrapassar a manipulação da gestão, na busca de mais espaços de escuta e participação, mesmo sem êxito e nem a adesão do grande grupo. Assim, quando esse grupo costuma levar as pautas estudantis, recebem apenas uma falsa sensação de escuta, mas sem que sejam atendidos de fato:

*[...]E os protagonistas... eles acabam... enfim, passando as ordens da gestão e não sendo protagonistas. Porque eles só tão replicando comportamento, sendo que de uma forma mais pacífica, pra que a gestão não se exponha. Pra que ela continue preservando a imagem e que os próprios alunos acabem se... é... entrando em conflito entre si mesmos (Rene Silva, 18 anos).*

*[...] na minha escola... o protagonismo, praticamente foi um grupo de alunos que foram escolhidos pra ficar controlando a fila do almoço, pra ficar controlando quem entra na sala com comida... E tipo pra mim, protagonismo não deveria ser isso. Protagonismo deveria ser um grupo de alunos, onde ideias de outros alunos passassem por eles pra chegar até a*

*gestão e tentar melhorar o que os alunos não tão gostando na escola, né... tipo... pra mim, protagonismo deveria ser isso, representação. Mas parece que só um grupo de alunos que ajuda a controlar as coisas dentro da escola, tipo... fila de lanche e... na minha visão é isso (Daiane dos Santos, 16 anos).*

*Tipo... eu sei que lá na escola os protagonistas... tipo... meio que tentaram. Mas eu tô falando em questão da visão que a gente tem que a gestão passa pra gente o que é protagonismo, né? Porque protagonismo deveria ser uma coisa diferente do que vocês fizeram lá na escola. Porque... mesmo... exatamente... vocês tentavam falar, eles não davam ouvidos. Então, meio que vocês não eram protagonistas. Vocês estavam ali só pra ajudar eles mesmo (Daiane dos Santos, 16 anos).*

Como não há legitimidade e nem representatividade por parte do grupo protagonista da gestão, os conflitos são inevitáveis entre os estudantes, devido à incoerência de estar “do lado de lá” e não “do lado de cá”. Fica evidente que alguns estudantes protagonistas que se situavam como representantes do grupo da gestão presentes na pesquisa não têm essa percepção acerca do conflito de interesses, como exemplificado no trecho transcrito, a seguir.

*Na minha não é muito diferente, mas as vezes os alunos esquecem que nós, protagonistas, estamos seguindo ordens, então eles acabam falando MUITO mal da gente e não falam nada sobre a coordenação. Esse assunto gera muita confusão entre nós (Ana Júlia, 16 anos).*

Entendemos que o protagonismo exercido pelo grupo da gestão, funciona como mecanismo de controle por meio dos próprios jovens. Os estudantes que integram esses grupos enfrentam situações de ambivalência em que, ao mesmo tempo que precisam seguir as ordens, precisam construir a convivência com seus pares e, geralmente, essas relações de convivência ficam prejudicadas, segundo os participantes. Também entendemos que as objetivações evidenciadas nas formas de controle e manutenção da ordem estão ancoradas na herança histórica da escola que molda a partir da disciplina, em que o conteúdo simbólico representa a hierarquia rígida de classes na qual estão presentes a obediência e a opressão dos mais pobres.

Segundo Ferrari e Dinali (2012), não é novidade quando reconhecemos as heranças modernas da escola enquanto instituição disciplinadora desde o século XVIII. A boa aprendizagem e o bom rendimento sempre estiveram associados à disciplina e a indisciplina aparece como um fator problema, o que desencadeia ações de controle das relações, principalmente por parte da gestão escolar.

Para Larrosa (2000), a escola foi crucial para inaugurar uma sociedade disciplinar e moderna, disciplinando os corpos e normalizando os sujeitos. Dessa maneira, o formato tradicional das escolas com seus corredores, salas enfileiradas, carteiras dispostas em frente

ao quadro, o espaço destinado ao professor permitindo melhor visão dos corpos e dos espaços, entre outros elementos, permite-nos problematizar esse espaço enquanto maquinaria disciplinadora, embora, a despeito dessas estratégias de controle, a resistência explícita e/ou implícita, simultaneamente, também tenha ocorrido.

Para Abramovay (2009), pensar a escola como espaço educativo que precisa solucionar os problemas disciplinares de seus estudantes, acaba gerando práticas de gestão rígidas, de controle e antidemocráticas. Esse distanciamento entre o estudante e a gestão, promove nos estudantes o desejo de quebrar as regras, criticar a autoridade dos adultos e forçar relações em que possam ter voz e participação no ambiente escolar.

#### 5.6.4 Parte IV – O protagonismo enquanto resistência no enfrentamento às violências e violações de direitos

Nesta última parte, reunimos expressões em que os participantes caracterizaram o *protagonismo enquanto resistência e enfrentamento às muitas situações de violências e violações de direitos dentro do ambiente escolar*. Em muitos momentos esse enfrentamento ultrapassa o campo das palavras e atinge fisicamente os jovens protagonistas que se colocam corpo a corpo na linha de frente para defender sua integridade física e psicológica dentro das escolas. Os enfrentamentos são pelas mais diversas situações, como o direito à educação, o direito de ser respeitado e aceito por seu gênero e sua sexualidade, pelo direito de manter a salvo sua saúde mental e física e pelo direito de ter um lugar adequado para estudar. Seguem alguns exemplos:

*Ser aluno eu acho que é lutar pelo seu direito de aprender (Ana Júlia, 16 anos).*

*Um funcionário ameaçou bater em dois meninos lá na escola. Pq eles namoravam e tavam de mãos dadas (Malala Yousafzai, 17 anos).*

*[...] a diretora, ela me pegou pela orelha, me puxou e disse que não era pra eu fazer isso. Tipo, que isso é uma coisa muito errada... Aí eu: “Eu tava fazendo o que?” Aí ela: “Você tava deitada... você tava sentada no colo dela!” Aí eu: “Oi?” Eu só tava com a minha cabeça apoiada na perna dela e tipo... [suprimido] fez o maior... coisa assim! Aí quando foi da outra vez, tinha um casal heterossexual que a menina tava... tipo, sentada assim, com a perna aberta em cima do menino e tipo... ela não falou nada! (Daiane dos Santos, 16 anos).*

*A diretora e a vice, que na época era [suprimido], chegaram pra nossa colega e, enfim... falou coisas horríveis e chamando pelo nome... enfim, de batismo, sem respeitar a identidade social... Sabendo o quão é difícil uma*

*peessoa transgênero ter essa autoafirmação ainda no primeiro ano, enfim... lidar com essa circunstância... (Rene Silva, 18 anos).*

Segundo os jovens, os principais entraves e dificuldades enfrentados pelos estudantes são ocasionados pela relação com a gestão escolar. A censura e a convivência com as violências e violações de direitos presentes no cotidiano escolar são práticas conhecidas das equipes gestoras e se manifestam desde sutis expressões de preconceito e discriminação, principalmente homofóbicas, até agressões verbais e físicas, conforme os relatos transcritos, corroborando com os achados de Cruz et al (2015), em que os jovens experimentam no ambiente escolar e fora dele uma complexa rede de exclusão social manifesta através de preconceitos de raça, de gênero, da sexualidade e de pertença social.

Segundo Junqueira (2012), os elementos de violência expressos através da homofobia no cotidiano escolar representam mecanismo heterorreguladores, com objetivo de silenciar essas expressões que fogem à norma, buscando normalizar e ajustar, mas acabam promovendo marginalização e exclusão no espaço escolar. Ao mesmo tempo, as estratégias de enfrentamento às violências pelos estudantes promovem a unidade do corpo estudantil em prol de denunciar e *resistir*, como movimento político de *representação*, ainda que não consigam obter êxito em todas as tentativas:

*[...] como estudante de escola pública eu sempre fiquei impressionada com a união que tenho com meus amigos porém sempre que tentamos algo novo para a escola em si nunca conseguimos fazer nada porque a gestão não permite e isso é frustrante (Daiane dos Santos, 16 anos).*

*Isso é algo MT real, a gente as vezes tenta se abrir sobre determinados assuntos na escola e esperando o que as vezes n temos no âmbito familiar, mas esquecemos q assim como todos numa sociedade, na escola tbm pode ter pessoas q vão reproduzir comportamentos tóxicos, já aconteceu inúmeros casos extremamente ofensivos por parte da gestão da minha escola com os alunos... (Rene Silva, 18 anos).*

*[...] Como eu era primeiro ano eu não tinha voz muito ativa, eu acho que... enfim... eu acho que o ensino médio é um período em que a gente começa a formar nossas opiniões e enfim... mais segurança e etc. Mas dali a gente já via um veto muito grande... eu acho que independe muito dos protagonistas só, sabe? A gente tentou... posso falar por mim, pelo menos... a gente tentou em todas as formas tornar a escola mais inclusiva, é... mais aberta. Sendo que a gente encontrou muitas barreiras [...] (Rene Silva, 18 anos).*

*E é algo que eu ouvi, porque quando eu procurei pra conversar com a gestão antes de acontecer, me disseram: “Eu não posso fazer nada!” Aí eu disse: “Tá certo, então eu vou ter que fazer!” E fiz! E... inclusive eu fui ameaçado... (Risos) queria ligar pros meus pais... Disseram que iam ligar pros meus pais... Eu disse: “Pode ligar, eu quero ver se minha mãe vai querer que eu fique no sol pós almoço!” (Rene Silva, 18 anos).*

Os participantes relataram a necessidade de falar sobre temas transversais ao âmbito escolar, trazendo pautas que lhes são mais representativas, mas que a censura da gestão não permite. No plano pedagógico, disseram que há reduzida ou nenhuma participação estudantil nos processos de construção de currículo ou planejamento didático, o que desfavorece a proposta de uma gestão participativa em que os jovens possam se engajar de forma mais efetiva.

Tal preocupação dos jovens com atividades curriculares e extracurriculares que saiam do modelo de aula tradicional também foi encontrado por Maciel e Cruz (2014) e corrobora com Galvão (2010), quando destaca o desejo de professores e estudantes por ampliar os conteúdos exigidos para incluir atividades que objetivem trabalhar sobre valores, realização pessoal, atitudes de transformação, entre outros, tornando a escola um espaço de desenvolvimento pessoal que corresponda aos anseios dos jovens.

A censura, objetivada no ato de trancar as salas no horário do intervalo, deixando os estudantes no sol e amontoados pelo chão, os comportamentos agressivos e mecanismos de controle sobre os assuntos a serem trabalhados em sala de aula, ancoram-se *no pouco preparo, receio e insegurança para lidar com as questões relacionadas à sexualidade dos jovens*. A ideia de periculosidade e descontrole da juventude, aliada à necessidade de controlar por meio da censura, acaba por distanciar os estudantes e descaracterizar a escola como espaço democrático e educativo.

As situações de violência não ficam restritas apenas à gestão da escola. Em muitos momentos, em sala de aula, os participantes relataram situações de assédio moral e sexual, agressões verbais e desrespeito por parte de alguns de seus educadores. Essas situações mobilizam o protagonismo, através de denúncias e encorajamento para não se calar diante das violências, todavia em muitos casos, os jovens se sentem desprotegidos e têm medo de denunciar por receio de algum tipo de retaliação ou exposição de situações vexatórias em público.

*A gente, no ano passado teve uma... vários professores que se manifestaram com assédio pra cima de alunos. E a gente conseguiu, por formas de denúncias, também tirá-los. Tanto no PGM [Programa Ganhe o Mundo] quanto na matéria normal, durante a escola (Rene Silva, 18 anos).*

*Professor machista, agressor, abusivo? No [suprimido o nome da escola] tem todos (Daiane dos Santos, 16 anos).*

*E a gente tem que viver diariamente com uma pessoa que ameaçou um colega nosso e que não sabemos se vai fazer algo com a gente quando sair da escola... porque a gente não conhece... (Rene Silva, 18 anos).*

*Então, por isso que esse tipo de comportamento tem que ser encorajado nas escolas... esse tipo de denúncias mesmo, de chegar na cara e não se... ficar coagido com a gestão. Tipo, a gente tem voz e a gente não deve se calar, sabe? [...] (Rene Silva, 18 anos).*

Entendemos que este *protagonismo se caracteriza enquanto movimento político, resistência e luta em prol do direito por uma educação de qualidade e por um ambiente educativo sadio e seguro*. Como sujeito de direitos, os jovens se posicionam e se utilizam dos mais variados recursos, como denúncias, protestos, motins, entre outros, que possam garantir sua proteção, sua integridade e principalmente o cuidado negligenciado pela escola, em diversos momentos. Como descreveram: “a gente tem voz e a gente não deve se calar”, entendemos que este trecho legitima a essência protagonista para estes estudantes que acreditam em si e desejam permanecer na escola, embora nem sempre esta esteja pronta para garantir este direito.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação pública brasileira e, em específico, a pernambucana no que se refere ao ensino médio, representa uma demanda potencial de investigação diante da necessidade de definir estratégias para lidar com a evasão e retenção escolar dos jovens nesta etapa de escolarização. Estudar sobre as trajetórias das juventudes no ensino médio na educação pública é considerar não apenas os aspectos acadêmicos, mas também a condição social, cultural e geográfica vivenciada por estes no cotidiano.

Além de refletir sobre a situação de exclusão no acesso aos direitos e oportunidades pelos jovens pobres, consideramos relevante pensar sobre a participação destes no processo de construção da escola enquanto espaço democrático, onde eles possam ser assistidos, ouvidos e representados. Também enfatizamos a importância de estudar com as juventudes, oferecendo lugar de fala e de autenticidade, reafirmando-os como sujeitos de direitos. Propondo diferenciar-se dos estudos que comumente associam as juventudes pobres com aspectos que enfatizam suas fragilidades e dificuldades, buscamos, através do recorte regional da cidade do Recife, ressaltar as potencialidades das juventudes aliando-as ao protagonismo nas escolas.

A partir de tais prerrogativas, o estudo teve como objetivo geral compreender as representações sociais de protagonismo para jovens de escolas públicas de ensino médio integral na cidade do Recife. A partir deste, atendendo ao primeiro objetivo específico, identificamos que para os jovens participantes, o protagonismo na escola apresentou-se como um conceito polissêmico, objetivado na ação de *reafirmar* sua identidade e sua história, na *representação* estudantil, auxiliando e ajudando os pares, e na *resistência* frente às situações de violência vivenciadas, tendo como premissa a ação política de sujeitos de direitos.

Entendemos, também, que estes conceitos estão ancorados nas relações de cuidado e descuido vivenciadas por estes jovens em seu contexto familiar, escolar e social. O protagonismo é exercido como uma práxis política frente aos processos de desamparo, violência, negação de direitos e exclusão social vivida por estes jovens que escolheram permanecer na escola na esperança de protagonizar seu futuro.

Foi também caracterizado o protagonismo exercido através da influência da gestão escolar, considerado pelos participantes como não protagonismo, visto que não representa a voz dos estudantes, mas a manipulação da gestão para controlar os comportamentos e exercer a coerção dos jovens, através da proposta educativa inserida pela Secretaria Estadual de Educação.

Como segundo objetivo específico, diferenciamos que, para os jovens participantes, ser jovem é experimentar um misto de sensações e emoções diante dos novos desafios exigidos como a escolha profissional, a definição da identidade e a conquista da autonomia. Mediante a sua condição social e econômica, de raça e de pertencimento étnico, somado às incertas circunstâncias históricas e políticas do Brasil, conflitos e inseguranças são gerados e vividos por eles, pois, não encontram nas instituições de referência como a família e a escola, o apoio e a compreensão demandados.

Este processo não se distancia quando caracterizam e representam o que é ser estudante de escola pública. Para eles, a escola integral é muito exigente e pouco acolhedora, pois não oferece as condições básicas estruturais que favoreçam a permanência e a aprendizagem. Não há espaços adequados de lazer, de descanso e de convivência. A comida nem sempre se apresenta palatável e a demanda curricular extensa abre pouco espaço para tratar dos temas de interesse das juventudes.

No contexto da pandemia, ser estudante de escola pública apresenta-se enquanto um desafio adicional: permanecer estudando, apesar da escassez de recursos educacionais e tecnológicos, do sofrimento mental diante das perdas dos entes queridos, e a luta incessante pela sobrevivência de suas famílias em meio à pobreza e ao desemprego. Apesar dessas fragilidades, a escola representa para eles e elas um local importante de desenvolvimento, onde adquirem conhecimento, experiências sociais exitosas e recebem algum afeto e compreensão de seus pares e/ou de alguns de seus educadores, o que lhes movimenta no sonho e na esperança de melhores dias e que a educação escolar materializa como aceno de possibilidades concretas de realização.

A partir do terceiro objetivo específico do estudo, entendemos que, segundo os participantes, a vivência protagonista no contexto escolar se expressa através de lutas, primeiramente pelo direito de aprender e de ser ouvido. Nessas lutas, sejam elas ideológicas ou físicas, o objetivo é sempre se mostrar pronto para defender aquilo que são e que acreditam, principalmente, apropriando-se e estando presente na escola, nos espaços sociais, nas universidades, na mídia, nas expressões artísticas, delineando o caminho de conquista de seu lugar no mundo sonhado. Para tanto, buscam ultrapassar os obstáculos dos preconceitos e estereótipos sociais que os rodeiam e que querem estabelecer limites e entraves, obscurecendo a certeza de seus direitos.

Diante dos achados, entendemos que o protagonismo juvenil enquanto proposta educativa normatizada pelos conceitos da educação interdimensional veio como uma meta e um instrumento de transformação para uma identidade idealizada e romântica de juventude

que não corresponde às necessidades e demandas reais dos estudantes das escolas públicas. A educação moral de adaptação à ordem social que está no âmago da proposta, busca criar uma lógica salvacionista para os jovens, adaptando-os à ordem social, mas que ao mesmo tempo se mostra contraditória quando não promove espaços de participação e empoderamento que caracterizariam o protagonismo.

A proposta metodológica qualitativa realizada pelo estudo, através da entrevista com grupo focal online, reuniu os participantes em encontros síncronos e assíncronos, o que favoreceu a participação de todos, mesmo diante de eventuais problemas de conexão com a internet. A coleta online foi rápida, efetiva e permitiu a continuidade da proposta e objetivos da pesquisa apesar do contexto pandêmico. As diversas ferramentas comunicativas oferecidas pelos aplicativos utilizados, tanto o WhatsApp quanto o Google Meet, permitiram que os jovens se expressassem da maneira que se sentiram seguros e confortáveis, utilizando áudio, chat, vídeo, imagens, entre outros. Os roteiros semiestruturados propostos, abordando as questões de forma indireta, envolveram e favoreceram o debate, ao mesmo tempo permitindo que emergissem outras questões para além da pesquisa.

Quanto às limitações e dificuldades diante da metodologia proposta, percebemos que a inexperiência da pesquisadora com as ferramentas online utilizadas, bem como com a pesquisa de campo trouxeram alguma insegurança no desenvolvimento, embora não tenha interferido no processo. Ao mesmo tempo, outra questão foi o fato de a pesquisadora ter investigado o campo de sua atuação profissional, o que também trouxe tensão. Em diversos momentos, foi desafiador separar os papéis de pesquisadora e de profissional. Devido ao tempo e viabilidade da pesquisa, somente foi possível pesquisar uma população relativamente pequena, em relação ao quantitativo total de escolas e estudantes da rede estadual do Recife, o que nos parece um limite a ser mais desenvolvido em pesquisas futuras.

Finalizamos esta dissertação, considerando que há muito o que avançar nos estudos referentes às juventudes pobres e sua trajetória no âmbito escolar, principalmente, estudos colaborativos que possam envolver populações maiores e mais diversas de jovens e contextos em que estão inseridos. Esses estudos poderão favorecer uma maior aproximação, compreensão e intervenção, elementos necessários para construir políticas públicas mais efetivas e condizentes com as expectativas e realidades juvenis.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMO, H.W. **Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil.** Departamento de Sociologia. Universidade de São Paulo. Ação Educativa. Revista Brasileira de Educação. Mai/Jun/Jul/Ago. n. 6. 1997.
- ABRAMOVAY, M; CASTRO, M.G. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para as políticas públicas.** Brasília. UNESCO, BID, 2002.
- \_\_\_\_\_. (Coord.); CUNHA, A.L.; CALAF, F.P.P. **Reinventando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas.** Rede de informação Tecnológica Latino-americana – RITLA, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF, 2ª ed. 496p. Brasília, 2009.
- ABRIC, J. **A zona muda das representações sociais.** In: OLIVEIRA, D.; CAMPOS, P.H. (Orgs.) Representações Sociais: Uma teoria sem fronteiras. Rio de Janeiro – RJ: Museu da República, 2005.
- AGÊNCIA BRASIL. **Mais de 40% dos brasileiros até 14 anos vivem em situação de pobreza: O número representa 17,3 milhões de jovens, aponta estudo da Abrinq.** Direitos Humanos. Publicado em 23/04/2018 por Camila Boehm. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2018-04/mais-de-40-dos-brasileiros-ate-14-anos-vivem-em-situacao-de-0#:~:text=Mais%20de%2040%25%20de%20crian%C3%A7as,seja%2C%2013%2C5%25>. Acesso em: 02/11/2020.
- AGUIAR, W; OZELLA, S. **Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 94, n. 236, 2013.
- AGUIAR, W.; SOARES, J.; MACHADO, V. **Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações.** Cadernos de Pesquisa. v. 45. n. 155, p. 56-75. Jan/mar, 2015.
- ALBUQUERQUE, J.T.; COSTA, M.R. **Jovem como agente estratégico de desenvolvimento: entre discursos e políticas.** Revista Katalysis, v. 19, p. 100-108, 2016.
- ALMEIDA, A. **A pesquisa em Representações Sociais: proposições teórico-metodológicas.** In: SANTOS, M.F.S.; ALMEIDA, L.M. (Orgs.) Diálogos com a teoria da representação social. Ed. Universitária da UFPE, 2005.
- AMBLARD, I.; CRUZ, F. **Sentidos de Vitória/Derrota para os pais segundo atletas do alto rendimento.** Psicologia Ciência e Profissão. 2015. 35 (3), 647-658. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pcp/v35n3/1982-3703-pcp-35-3-0643.pdf>. Acesso em 05/03/21.
- ANDRADE, E.; AGUIAR, S. **Política de correção de fluxo escolar em Pernambuco: uma análise do programa Travessia.** Revista Pro-Posições. vol.31. Campinas. Publicada em 22 de abril de 2020. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73072020000100513&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73072020000100513&script=sci_arttext). Acesso em: 08/11/2020.
- ARRUDA, T.; CRUZ, F. **“A obrigação de produzir aliena a paixão de criar”: sentidos de lazer por jovens universitários.** Dissertação de Mestrado - Psicologia. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/33955>. Acesso em: 05/03/2021.

ANTUNES, R. **Coronavírus: o trabalho sob fogo cruzado**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO DA SEDUC. **Pernambuco comemora 10 anos de Ensino Integral: Pioneiro no país, hoje Pernambuco concentra a maior rede de ensino público em tempo integral com 388 escolas que atendem mais de 158 mil estudantes**. Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco em 10/10/2018. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=&cat=37&art=4431>. Acesso em 25/08/2019.

BATTAGLIA, R. **Quem é Greta Thunberg – e o que ela representa**. Super Abril. Sociedade. Publicado em 25 de setembro de 2019. Disponível em: <https://super.abril.com.br/sociedade/quem-e-greta-thunberg-e-o-que-ela-representa/>. Acesso em: 12/01/2021.

BEN ALAYA, D. **Aborsagens Filosóficas e Teoria das Representações Sociais**. In: ALMEIDA, A.; SANTOS, M.; TRINDADE, Z. (Org.) *Teoria das Representações Sociais: 50 anos*. Brasília.: Technopolitik, 2. ed. E-book/pdf, 2014.

BERTONI, L. M., GALINKIN, A. L. **Teoria e métodos em representações sociais**. In: MORORÓ, L. P., COUTO, M. E. S.; ASSIS, R. A. M., orgs. *Notas teórico-metodológicas de pesquisas em educação: concepções e trajetórias* [online]. Ilhéus, BA: EDITUS, 2017, pp. 101-122. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/yjxdq/pdf/mororo-9788574554938-05.pdf>.

BONDÍA, J. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Tradução de João Wanderley Geraldi. *Revista Brasileira de Educação*. Nº 19. Jan/Abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 22/11/2020.

BONI, V; QUARESMA, S. **Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais**. *Revista Eletrônica dos Pós-graduandos em Sociologia Política da UFSC*. Vol. 2. N 1(3), jan/jul. 2005. p. 68-80.

BORDINI, G.; SPERB, T. **Grupos focais online e Pesquisa em Psicologia: Revisão de Estudos empíricos entre 2001 e 2011**. *Revista Interação Psicol.* Curitiba, v. 17, n.2, p. 195-205. Jul/set. 2013. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/28480/22695> Acesso em: 28/11/2020.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei 8069/1990**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 26/04/2019.

\_\_\_\_\_. **MINISTÉRIO DA SAÚDE. Resolução nº 510 de 7 de abril de 2016**. *Diário Oficial da União*, p. 44-46, 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm) Acesso em: 26/04/2019.

CAMINO, L. **Prefácio**. In: TECHIO, E.; LIMA, M. (Orgs.) *Cultura e produção das diferenças: estereótipos e preconceitos no Brasil, Espanha e Portugal*. – Brasília: Technopolitik, 2011.

CAMPOS, A. J. M.; MEDEIROS, J. RIBEIRO, M. **Escolas de Luta. (Coleção Baderna)**. Veneta. São Paulo, 2016.

CASTRO, R.V. **Prefácio**. In: ALMEIDA, A.M.O.; SANTOS, M.F.S.; TRINDADE, Z.A. (Org.) *Teoria das Representações Sociais: 50 anos*. Brasília: Technopolitik, 2014.

CHAVES, M. **As relações entre a escola e o aluno: uma história em transformação.** Revista Educação & Realidade. Vol. 40. nº 4. Porto Alegre. Out/Dez, 2015. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362015000401149&script=sci\\_arttext&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362015000401149&script=sci_arttext&tlng=pt) Acesso em: 05/11/2020.

COELHO, M.; SPAGNA, J.; **Conheça a história da ativista Malala Yousafzai.** Guia do Estudante. Publicado em Julho de 2018. Disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/blog/atualidades-vestibular/conheca-a-historia-da-ativista-malala-yousafzai/>. Acesso em: 12/01/2021.

COSTA, A. C. G.; VIEIRA, M. A. **Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática.** 2 ed. FTD; Salvador – BA: Fundação Odebrecht, 2006.

COSTA, A. C. G. **Protagonismo Juvenil: Adolescência, educação e participação democrática.** Salvador: Fundação Odebrech, 2000.

\_\_\_\_\_. **Educação.** (Coleção Valores). São Paulo. Editora Canção Nova. 2008.

CRUZ, F.M.L.; MAIA, L.S.L. **Genialidade e loucura nas representações sociais do professor de matemática segundo estudantes e professores.** Práxis Educativa, Ponta Grossa, v.6. n.2, p. 235-247, jan-jun. 2011.

CRUZ, F.M.L et al. **Reflexões sobre adolescências e juventudes segundo relatos de estudantes.** Universidad de San Buenaventura, Cali – Columbia. Revista Guillermo de Ockham. Vol. 16, No. 2. Julio - diciembre de 2018.

DAY, H. **5 Adolescentes que estão tentando mudar o mundo.** BBC News Brasil. Publicado em 26 de abril de 2019. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-48046264>. Acesso em: 12/01/2021.

DAYRELL, J. **O jovem como sujeito social.** Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Revista Brasileira de Educação. Set/Out/Nov/Dez, n. 24. 2003.

DAYRELL, J.; CARRANO, P. **Juventude e Ensino Médio: Quem é esse jovem que chega à escola.** IN: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. (Org) Juventude e Ensino Médio: Sujeitos e Currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DIAS, C. A. **Grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas.** Informação & Sociedade: Estudos, João Pessoa, v. 10, n. 2, 2000.

EMOJI. **Dicionário Online de Português.** 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/emoji/#:~:text=Significado%20de%20Emoji,usados%20de%20modo%20muito%20ir%C3%B4nico>. Acesso em: 28/11/2020.

EMOTICON. **Dicionário Online de Português.** 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/emoticon/#:~:text=Significado%20de%20Emoticon,e%20mensagens%20em%20redes%20sociais>. Acesso em: 28/11/2020.

FACULDADE DE MEDICINA DA UFMG. **Jovens negros têm 2,7 mais chances de serem assassinados do que os brancos.** Publicado em: 10/08/2020. Disponível em: <https://www.medicina.ufmg.br/jovens-negros-tem-27-mais-chances-de-serem-assassinados-que-os-brancos/>. Acesso em: 02/11/2020.

- FARR, R.M. **As raízes da Psicologia Social Moderna**. Petrópolis: Vozes, 2010.
- FERRARI, A.; DINALI, W. **Herança moderna disciplinar e controle dos corpos: quando a escola se parece com uma “gaiola”**. Educação em Revista. Belo Horizonte. v.28. n.2 p. 393-422, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v28n2/a18v28n2.pdf>. Acesso em: 12/05/2021.
- FERREIRA, R.M. **O discurso do Protagonismo Juvenil e as políticas públicas de juventude: O Projeto Agente Jovem e a formação das identidades juvenis**. Dissertação (Mestrado). Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Educação, 2010.
- FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução: Joice Elias Costa. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FRANCO, M. **Representações sociais, ideologia e desenvolvimento da consciência**. Cadernos de Pesquisa., v. 34, n 121 p. 169-186, jan/abril, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v34n121/a08n121.pdf>. Acesso em: 17/11/2020.
- GALLI, I. **A Teoria das Representações Sociais: do nascimento ao seu desenvolvimento mais recente**. V. 11, n. 24, p. 5-20, 2014. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/900/498>. Acesso em 21/03/2021.
- GALVÃO, A. et al **Violências escolares: implicações para a gestão e o currículo**. Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação, v. 18, n.68, p. 425-442, 2010.
- GIANOLLA, G. **7 Jovens que inspiram mudanças no mundo**. Guia do Estudante. Atualidades. Redação. Publicado em 28 de setembro de 2020. Disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/atualidades/sete-jovens-inspiradores/>. Acesso em: 15/02/2020.
- GONDIM, S. M. G.; **Grupos Focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos**. Paidéia, 2003, 12(24), p. 149-161. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v12n24/04.pdf>.
- GONÇALVES, C.; ANDRADE, F.; TOGNETTA, L. **A cultura escolar e a omissão docente diante do bullying na escola: reflexões sobre formas de desengajamento moral**. In: GONÇALVES, A; ANDRADE, F. (Orgs). Pelas Frestas: Pesquisas em estudos culturais da educação. Ed. CRV. Curitiba, 2019.
- GROPPO, L.A. **Teorias críticas da juventude: geração, moratória social e subculturas juvenis**. Em Tese. Florianópolis, v. 12, n.1, jan-Jul, 2015.
- GUARESCHI, P. **Representações sociais e ideologia**. Revista de Ciências Humanas, Florianópolis: EDUFSC, Edição especial temática., p. 33-46, 2000. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/view/24122/21517>>. Acesso em:17/11/2020.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Características gerais dos domicílios e dos moradores 2019**. PNAD – Contínua. IBGE, 2020. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101707\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101707_informativo.pdf). Acesso em: 02/11/2020.

\_\_\_\_\_. **No Brasil, cerca de 11 milhões de jovens não estudam e não trabalham.** Agência IBGE Notícias. Publicado em 19/10/2019. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/25801-nem-nem>. Acesso em: 08/11/2020.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **O que é - índice de Gini?**. Revista de informações e debates do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. 2004, Ano 1. Edição 4. Disponível em: [https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com\\_content&id=2048:catid=28](https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&id=2048:catid=28). Acesso em 12/05/2021.

JODELET, D. **Experiência e representações sociais.** In: MENIN, M.; SHIMIZU, A. (Org.) *Experiência e Representação Social: questões teóricas e metodológicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

JUNQUEIRA, R.D. **Pedagogia do armário e currículo em ação: heteronormatividade, heterossexismo e homofobia no cotidiano escolar.** In: *Discursos fora da ordem: deslocamentos, reinvenções e direitos*. 2012. 25 (277-305).

LACERDA, T.S. **O acolhimento institucional de jovens e as representações sociais de abrigo.** Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco. CFCH. Pós-Graduação em Psicologia, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/10349/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20Thiago%20Silva%20Lacerda.pdf>. Acesso em: 12/03/2021.

LACERDA, T.S.; CRUZ, F.M.L. **Juventude pobre e o acolhimento institucional: os sentidos compartilhados na mídia impressa em Pernambuco.** *Revista Tópicos Educacionais*, Recife, v. 21, n. 1. Jan/jun. p. 250-282. UFPE, 2015.

LARROSA, J. **Tecnologias do eu e Educação.** In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *O sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 35-86.

LEAO, G. **Entre sonhos e projetos de jovens, a escola.** In: DAYRELL, J.; MOREIRA, M.; STENGEL, M. (Org.) *Juventudes contemporâneas: um mosaico de possibilidades*. Belo Horizonte. Ed. PUC Minas, 2011. Simpósio Internacional sobre Juventude Brasileira.

LIRA, V.; CRUZ, F. **Juventudes Pobres: sentidos construídos por psicólogos (as).** Tarcísio Pereira Editor. Recife: O autor, 2013.

MACHADO, M. **A educação de jovens e adultos após 20 anos da Lei nº 9.394 de 1996.** *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v.10, n.19, p. 429-451. Jul/dez, 2016. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/687/706#>. Acesso em: 18/12/2020.

MACIEL, M.; CRUZ, F. **‘Excluir’, ‘Xingar’, ‘Bater’: sentidos de violência na escola segundo estudantes da Paraíba.** *Psicologia Escolar e educacional*, SP. Vol 22, n. 2, maio/agosto, 2014: 291-300.

\_\_\_\_\_. **O grupo focal como recurso para pesquisar temas sensíveis à juventude: a violência na escola.** IN: MORAES et al (Org.). *Interação Social e desenvolvimento humano*.

Volume 2 – Pesquisa em Psicologia: Diversidade e modos de fazer. Recife: Ed. UFPE, 2019. Cap. 11.

MARCÍLIO, M.L. **A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. 1726-1950.** In: FREITAS, Marcos Cezar (org.). História Social da Infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 1997.

MARQUES, J.R. **Sentidos de arte compartilhados por juventudes na cidade de Recife/PE.** (Dissertação de Mestrado). Departamento de Psicologia. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2019.

MARKOVÁ, I. **Dialogicidade e Representações Sociais: As dinâmicas da mente.** Petrópolis, Vozes, 2006. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/320/328>.

MELSERT, A.; BOCK, A. **Dimensão subjetiva da desigualdade social: estudo de projetos de futuro de jovens ricos e pobres.** Revista Educação e Pesquisa. Vol. 41 no.3 São Paulo. Jul/set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v41n3/1517-9702-ep-41-3-0773.pdf>. Acesso em: 26/10/2020.

MENEZES, J.A. COLAÇO, V.F.R. ADRIÃO, K.G. **Implicações Políticas na pesquisa-intervenção com jovens.** Revista de Psicologia da UFC, v.9, p. 8-17, 2018.

MENIN, M. **Representação social e estereótipo: a zona muda das representações sociais.** Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa. Jan-Abril. Vol. 22, n. 1. Pp. 043-052, 2006.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: investigações em psicologia social.** Título Original: Social Representations: explorations in social psychology. Traduzido por Pedrinho A. Guareschi. Vozes. Petrópolis, RJ, 2003.

MOURA, R.P.S. **Novos olhares, novas costuras... o movimento hip hop e suas práticas educativas na escola.** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Educação. Recife. Educação, 2015.

OLIVEIRA, M de. **O conceito de representações coletivas: uma trajetória da divisão do trabalho às formas elementares.** Revista Debates do NER, Porto Alegre, ano 13, n.22, p. 67-94. Jul-dez, 2012.

OLIVEIRA, R. **O ensino médio e a inserção juvenil no mercado de trabalho.** Revista Trabalho, Educação e Saúde. Vol 16. n 1. Rio de Janeiro. Jan/abril, 2018. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-77462018000100079&script=sci\\_arttext&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-77462018000100079&script=sci_arttext&tlng=pt). Acesso em: 08/11/2020.

PACHECO, Juliana Garcia. **Representações sociais da loucura e práticas sociais: o desafio cotidiano da desinstitucionalização.** 2011. 483f. Tese (Doutorado em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, 2011.

PERALVA, A. **O jovem como modelo cultural.** Revista Brasileira de Educação, São Paulo. ANPed. nº 5,6. 1997. Disponível em: [http://anped.tempsite.ws/novo\\_portal/rbe/rbedigital/RBDE05\\_6/RBDE05\\_6\\_04\\_ANGELINA\\_PERALVA.pdf](http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE05_6/RBDE05_6_04_ANGELINA_PERALVA.pdf). Acesso em 26/02/2021.

PEREGRINO, M. **Juventude e escola – elementos para a construção de duas abordagens.** In: DAYRELL, J.; MOREIRA, M.; STENGEL, M. (Org.) *Juventudes contemporâneas: um mosaico de possibilidades.* Belo Horizonte. Ed. PUC Minas, 2011. Simpósio Internacional sobre Juventude Brasileira.

PERNAMBUCO. **Lei Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008.** Cria o Programa de Educação Integral e dá outras providências. Disponível em:  
<http://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=5148&tipo=TEXTTOORIGINAL>.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 40.599, de 03 de abril de 2014.** Aprova o Regulamento da Secretaria de Educação e Esportes. Disponível em:  
<https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?tiponorma=6&numero=40599&complemento=0&ano=2014&tipo=&url=>.

POCHMANN, M.; FERREIRA, E. **Escolarização de Jovens e igualdade no exercício do direito à educação no Brasil: Embates do Início do século XXI.** *Revista Educação & Sociedade.* Vol. 37. No.137. Campinas. Out/Dez, 2016. Disponível:  
[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302016000401241&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302016000401241&script=sci_arttext).

QEDUC. **Pernambuco: Taxas de Rendimento 2018.** Disponível em:  
<https://www.qedu.org.br/estado/117-pernambuco/taxas-rendimento>. Acesso em: 17/12/2019.

RIZZINI, I. **O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ROSSI, M. **Ana Júlia e o emotivo discurso que explica os protestos nas escolas ocupadas.** *El país. Ocupações de escolas.* Publicado em: 31/10/2016. Disponível:  
[https://brasil.elpais.com/brasil/2016/10/27/politica/1477567372\\_486778.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2016/10/27/politica/1477567372_486778.html). Acesso em: 12/01/2021.

SANDEL, M.J. **Justiça – O que é fazer a coisa certa.** Tradução de Heloísa Matias e Maria Alice Máximo, Rio de Janeiro, Ed. Civilização Brasileira, 2011, 350 p.

SANTOS, H.F.S. **O direito humano ao protagonismo juvenil vivenciado no Projeto Batuque.** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. Direitos Humanos, 2017.

SANTOS, M.F.S. **A teoria das representações sociais.** In: SANTOS, M.F.S.; ALMEIDA, L.M. (Orgs.) *Diálogos com a teoria da representação social.* Ed. Universitária da UFPE, 2005.

SANTOS, M.F.S.; CRUZ, F.M.L.; BELÉM, R. **Adolescentes podem ser alunos ideais?** *Educação em Revista.* Belo Horizonte. v.30. n.3. p.173-193. Jul-Set, 2014. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/pdf/edur/v30n3/v30n3a08.pdf>. Acesso em: 13/12/2020.

SCOZ, B.; MARTINEZ, A. **A zona muda das representações sociais: uma aproximação a partir do jogo de areia.** *Interamerican Journal of Psychology.* Vol. 43. N.3 Porto Alegre, dez, 2009.

SESCRIO. **Quiz: Você conhece jovens que mudaram o mundo?** Notícias. Educação. Publicado em 12/08/2020. Disponível em:

<https://www.sescrrio.org.br/noticias/educacao/jovens-que-mudaram-o-mundo/> Acesso em: 12/01/2021.

SILVA, J.P.; MEI, D.S. **O que aprendemos das ocupações nas escolas em 2015 e 2016?** XIII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE. Formação de professores: Contexto, sentidos e práticas (Anais), 2018.

SILVA, J. R. S.; DE ASSIS, S. M. B. **Grupo focal e análise de conteúdo como estratégia metodológica clínica-qualitativa em pesquisas nos distúrbios do desenvolvimento.** Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento, v. 10, n. 1, p. 146- 152, 2010.

SILVA, K.; CRUZ, F. **Sentidos de trabalho nas imagens compartilhadas por jovens aprendizes em Pernambuco.** Revista Tópicos Educacionais. v. 24, n.2. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/view/242912/33462>. Acesso em: 05/03/2021.

SILVA, P.; CRUZ, F. **“Se movimentar sozinho, conhecer seus próprios caminhos”:** **Representações Sociais de migração por jovens universitários que estudam no agreste pernambucano.** Dissertação de Mestrado – Psicologia. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/18750/1/DISSERTACAO%20-%20POLIANA%20DIAS%20DA%20SILVA.pdf>. Acesso em: 05/03/2021.

SILVA, R. A. da ; MENEZES, J..A. **As fronteiras (in)visíveis entre as juventudes quilombola e urbana.** Barbarói (UNISC. ONLINE), v. 52, p. 131-149, 2019.

SILVA JÚNIOR, P. R. **Juventude pobre e trabalho: as experiências dos jovens que participam de programas de aprendizagem profissional na Região Metropolitana de Belo Horizonte.** 2011. 322f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - UFMG, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Belo Horizonte.

SOUZA, R.M. **O discurso do Protagonismo Juvenil.** 2006. Tese (Doutorado em Sociologia) – USP, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8132/tde-25042007-115242/publico/tese\\_regina.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8132/tde-25042007-115242/publico/tese_regina.pdf). Acesso em: 12/03/2021.

SOUZA, D.; VAZQUEZ, D. **Expectativas de jovens do ensino médio público em relação ao estudo e ao trabalho.** Educação e Pesquisa. vol.41 no.2 São Paulo Apr./June 2015. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022015000200409&script=sci\\_arttext&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022015000200409&script=sci_arttext&tlng=pt). Acesso em: 08/11/2020.

SPOSITO, M.; SOUZA, R.; SILVA, F. **A pesquisa sobre jovens no Brasil: traçando novos desafios a partir de dados quantitativos.** Educ. Pesqui. vol.44. São Paulo, 2017. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022018000100430&lang=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022018000100430&lang=pt). Acesso em: 12/03/2021.

STAMATO, M.I.C. **Protagonismo Juvenil: uma prática sócio-histórica de resignificação da juventude.** (Tese de Doutorado em Psicologia Social) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP. 222 p. 2008.

\_\_\_\_\_. **Protagonismo Juvenil: Uma Práxis Sócio-Histórica de Formação para a Cidadania.** XV Encontro Nacional da Associação Brasileira de Psicologia Social – 2009. Mesa Redonda ED MR070 - Formação Humana e Profissional. Disponível em: [http://abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais\\_XVENABRAPSO/389.%20protagonismo%20juvenil.pdf](http://abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/389.%20protagonismo%20juvenil.pdf).

TARTUCE, G.L.P.B.; MORICONI, G.M.; DAVIS, C.L.F; NUNES, M.M.R. **Desafios do Ensino Médio no Brasil: Iniciativas das secretarias de educação.** Cadernos de Pesquisa. Vol. 48, n 168. São Paulo. Abr/Jun, 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742018000200478&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742018000200478&lang=pt).

TECHIO, E. **Estereótipos sociais como preditores das relações intergrupais.** In: TECHIO, E.; LIMA, M. (Orgs.) *Cultura e produção das diferenças: estereótipos e preconceitos no Brasil, Espanha e Portugal.* – Brasília: Technopolitik, 2011.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Ensino Médio: reestruturação da proposta da escola.** Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/pag/educacaoja-ensinomedio> Acesso em: 25/08/2019.

TRAD, L.A.B. **Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde;** *Physis (Rio J.)*, v. 19, n. 3, p. 777-796, 2009.

TRANCOSO, A. E.R.; OLIVEIRA, A.A.S. **Aspectos do conceito de juventude nas ciências humanas e sociais: análises de teses, dissertações e artigos produzidos de 2007 a 2011.** *Pesquisas e práticas psicossociais*, 11(2), São João Del-Rei, julho a dezembro, 2016.

UNESCO. **Educação: um tesouro a descobrir.** Cortez Editora. 6ª Ed. São Paulo – SP. 1998.

URRESTI, M. **Adolescentes, jóvenes y socialización: entre resistências, tensiones y emergências.** In: DAYRELL, J.; MOREIRA, M.; STENGEL, M. (Org.) *Juventudes contemporâneas: um mosaico de possibilidades.* Belo Horizonte. Ed. PUC Minas, 2011. Simpósio Internacional sobre Juventude Brasileira.

VYGOTSKY, L.S. **Psicologia da arte.** 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999, p. 377.

WACHELKE, J.F.R.; CAMARGO, B.V. **Representações Sociais, Representações Individuais e Comportamento.** In: *Revista Interamericana de Psicologia.* – 2007, Vol. 41, Num. 3 p. 379-390.

WELLER, W. **Jovens no Ensino Médio: Projetos de Vida e perspectivas de futuro.** In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. (Org.) *Juventude e Ensino Médio: Sujeitos e Currículos em Diálogo.* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

WOLTER, R. **Serge Moscovici: um pensador do social.** In: ALMEIDA, A; SANTOS, M.; TRINDADE, Z. (Org.) *Teoria das Representações Sociais: 50 anos.* Brasília.: Technopolitik, 2. ed. E-book/pdf, 2014

XAVIER, R. **Representação Social e Ideologia: Conceitos intercambiáveis?** *Revista Psicologia & Sociedade*; 14 (2): 18-47, Jul/dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/psoc/v14n2/v14n2a03.pdf>. Acesso em: 17/11/2020.

ZAMBONI, C. **Juventude: uma questão de fronteira para a psicologia social.** In: VERONESE, M.V. GUARESCHI, P. *Psicologia do cotidiano: representações sociais em ação.* Petrópolis: vozes, 2007.

## APÊNDICE A – CARTA DE ANUÊNCIA



Gerência Regional de Educação Recife Sul

### CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos (o) a pesquisador (a) (**Bruniele de Souza Santos**), a desenvolver o seu projeto de pesquisa (**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROTAGONISMO POR JOVENS DO ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA PÚBLICA INTEGRAL**), que está sob a coordenação/orientação do (a) Prof. (a) (**Fatima Maria Leite Cruz**) cujo objetivo é (**Compreender as representações sociais de protagonismo para jovens no contexto de uma escola pública de ensino médio integral**), nas escolas desta Gerência Regional.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento do (a) pesquisador (a) aos requisitos das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, comprometendo-se utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados o/a pesquisador/a deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Recife - PE, 13 / 03 / 2020.

  
 Nome/assinatura e carimbo do responsável  
**Rosângela Mendonça**  
 GRE Recife Sul  
 Coordenadora CGIP  
 Mat. 262.888-0

## APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA O RESPONSÁVEL LEGAL PELO MENOR DE 18 ANOS



Universidade Federal de Pernambuco – UFPE  
 Centro de Filosofia e Ciências Humanas – CFCH  
 Departamento de Psicologia

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - ONLINE

Solicitamos a sua autorização para convidar o (a) seu/sua filho (a) ou menor que está sob sua responsabilidade para participar, como voluntário (a), da pesquisa: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROTAGONISMO POR JOVENS DO ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA PÚBLICA INTEGRAL. Esta pesquisa é da responsabilidade do (a) pesquisador (a) Bruniele de Souza Santos, residente à Rua Dona Inês Correia de Araújo, 156, apto 1005 A, Bairro Caxangá, Recife – PE, CEP 50.800-220/ Telefone: (81) 991419765, e-mail: [brunieledesouza@gmail.com](mailto:brunieledesouza@gmail.com) e está sob a orientação de: Fátima Maria Leite Cruz Telefone: (81) 991396996, e-mail: [fatimacruz@yahoo.com](mailto:fatimacruz@yahoo.com).

O/a Senhor/a será esclarecido (a) sobre qualquer dúvida a respeito da participação dele/a na pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e o/a Senhor/a concordar que o (a) menor faça parte do estudo, pedimos que preencha os campos obrigatórios e clique no botão para assinar e concordar com esse documento. Uma via deste termo de consentimento será entregue a você por e-mail, e a outra ficará com a pesquisadora responsável. O/a Senhor/a estará livre para decidir que ele/a participe ou não desta pesquisa. Caso não aceite que ele/a participe, não haverá nenhum problema, pois desistir que seu filho/a participe é um direito seu. Caso não concorde, não haverá penalização para ele/a, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

### INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Por reconhecer a importância que o contexto escolar representa como um lugar de aprendizagens e interação social que promove experiências de desenvolvimento, a pesquisa tem como objetivo compreender as representações sociais de protagonismo no contexto de uma escola pública de ensino médio integral. Para isso teremos três momentos, o primeiro individual, no grupo de WhatsApp para esclarecer suas dúvidas sobre esta pesquisa, expor os procedimentos, ofertar, esclarecer e recolher este documento. Após o seu consentimento, o segundo momento será realizado com o participante solicitando a participação de três sessões de grupo focal online, onde ele/a poderá participar livremente expondo as suas opiniões durante os debates que terá como tema as juventudes e o protagonismo na escola. Todas as respostas serão registradas através da videogravação dos encontros pela Plataforma Google Meet e grupo do WhatsApp. Após, ele/a responderá um questionário online, mantendo em sigilo o nome, contendo apenas as informações de caracterização como idade, gênero, raça, série e se desempenha o protagonismo na escola. O terceiro e último momento será realizado com todos os participantes da pesquisa, dessa vez em uma roda de conversa online, onde serão descritos os principais resultados que forem encontrados nessa pesquisa.

É importante esclarecer que os encontros serão realizados de forma online, não sendo necessários deslocamentos para outros lugares, e em horários acordados pelo grupo sem prejuízo ao rendimento escolar do participante. Nesses encontros, o tempo disponibilizado ficará a cargo do participante, juntamente com o acordo com o grupo. Como voluntário (a), saiba que você terá o direito de interromper a participação do (a) seu/sua filho (a) ou menor sob sua responsabilidade a qualquer momento, sem prejuízo algum para nenhuma das partes, ou seja, nem para o (a) senhor (a), para o participante ou para a pesquisadora.

Os procedimentos adotados não oferecerão risco à integridade física do participante, mas há o risco de cansaço durante a aplicação das sessões de grupo focal, desconforto ou embaraço diante da exposição da opinião diante dos outros participantes. Porém, estes riscos serão minimizados, tendo em vista que caso necessite, a pesquisadora principal é psicóloga e estará escudando-o, respeitando-o e acolhendo-o em qualquer desconforto, priorizando o respeito às condições físicas e emocionais do participante.

Como benefícios diretos aos participantes da pesquisa, podemos citar: um espaço adequado para a fala, onde os participantes poderão expressar livremente suas opiniões, e poderão refletir sobre sua vivência escolar, adquirindo conhecimento sobre protagonismo juvenil e a importância da participação cidadã dentro e fora da escola. Como benefícios indiretos, citamos a possibilidade de colaboração com os estudos no campo da psicologia do desenvolvimento adolescente, da psicologia escolar, e das representações sociais, bem como possíveis repercussões na qualidade das políticas educacionais voltadas para as juventudes da escola pública.

A pesquisadora declara que tanto os dados coletados e transcritos através do questionário, quanto os obtidos através da gravação das imagens do grupo focal nesta pesquisa ficarão armazenados sob a responsabilidade da pesquisadora principal e da orientadora, por um período mínimo de 5 anos, no arquivo do Laboratório de Interação Social Humana (LABINT), no prédio do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH), localizado à Av. Prof. Moraes Rego, 1235 - Cidade Universitária, Recife - PE, CEP 50670-901, e no arquivo do Núcleo de Formação Didático-Pedagógica dos Docentes da UFPE (NUFOPE), no prédio do Centro de Educação (CE), localizado na R. Acdo. Hélio Ramos, s/n - Cidade Universitária, Recife - PE, 50740-530, ambos na Universidade Federal de Pernambuco.

Asseguramos que as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, mas sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo.

O/a senhor/a não pagará nada e nem receberá nenhum pagamento para ele/ela participar desta pesquisa, pois deve ser de forma voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação dele/a na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial. Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: **(Avenida da Engenharia s/n – Prédio do CCS - 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600 Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: [cepccs@ufpe.br](mailto:cepccs@ufpe.br)).**

Nome do estudante menor de idade:
Nome do responsável legal pelo menor de 18 anos:
E-mail:

**Ao clicar no botão abaixo o (a) senhor (a) concorda com a participação da pesquisa, nos termos deste TCLE. Caso não concorde em participar, apenas feche a página de seu navegador.**

<input type="checkbox"/>	Li, e concordo que o (a) menor sob minha responsabilidade participe da pesquisa.
--------------------------	--

## APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA O ESTUDANTE MENOR DE 18 ANOS



Universidade Federal de Pernambuco – UFPE  
 Centro de Filosofia e Ciências Humanas – CFCH  
 Departamento de Psicologia

### TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - ONLINE

Convidamos você, após autorização dos seus pais [ou dos responsáveis legais] para participar como voluntário (a) da pesquisa: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROTAGONISMO POR JOVENS DO ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA PÚBLICA INTEGRAL. Esta pesquisa é da responsabilidade do (a) pesquisador (a) Bruniele de Souza Santos, residente à Rua Dona Inês Correia de Araújo, 156, apto 1005 A, Bairro Caxangá, Recife – PE, CEP 50.800-220/ Telefone: (81) 991419765, e-mail: [brunielede Souza@gmail.com](mailto:brunielede Souza@gmail.com) e está sob a orientação de: Fátima Maria Leite Cruz Telefone: (81) 991396996, e-mail: [fatimacruz@yahoo.com](mailto:fatimacruz@yahoo.com).

Você será esclarecido (a) sobre qualquer dúvida com o responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde com a realização do estudo, pedimos que preencha os campos obrigatórios e clique no botão para assinar e concordar com esse documento. Uma via deste termo de consentimento será entregue a você por e-mail, e a outra ficará com a pesquisadora responsável.

Você estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu. Para participar deste estudo, um responsável por você deverá autorizar e assinar um Termo de Consentimento, podendo retirar esse consentimento ou interromper a sua participação em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo.

### INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Por reconhecer a importância que o contexto escolar representa como um lugar de aprendizagens e interação social que promove experiências de desenvolvimento, a pesquisa tem como objetivo compreender as representações sociais de protagonismo no contexto de uma escola pública de ensino médio integral. Para isso teremos três momentos, o primeiro individual, através do grupo de WhatsApp, para esclarecer suas dúvidas sobre esta pesquisa, expor os procedimentos, ofertar, esclarecer e recolher este documento. Após o seu consentimento, no segundo momento, serão realizadas 3 sessões de grupo focal online, onde você poderá participar expondo suas opiniões durante os debates sobre a temática das juventudes e protagonismo na escola. Todas as respostas serão registradas através de uma câmera filmadora. Após a última sessão, você responderá um questionário, mantendo em sigilo seu nome, contendo apenas as informações de caracterização como idade, gênero, raça, série e se desempenha o protagonismo na escola. O terceiro e último momento será realizado com todos os participantes da pesquisa, dessa vez em uma roda de conversa online, onde serão descritos os principais resultados que forem encontrados nessa pesquisa.

É importante esclarecer que os encontros serão realizados de forma online, não sendo necessário deslocamento para outros lugares, e em horários acordados entre o grupo, sem prejuízo algum para você. Nesses encontros, o tempo disponibilizado ficará a cargo dos participantes, respeitando o período estabelecido anteriormente com o grupo. Como voluntário(a), saiba que você terá o direito de interromper a sua participação a qualquer momento, sem prejuízo algum para nenhuma das partes, ou seja, nem para você e nem para a pesquisadora.

Os procedimentos adotados não oferecerão risco a sua integridade física, mas você poderá sentir cansaço durante as sessões de grupo focal, desconforto ou embaraço diante da exposição da sua opinião diante dos outros participantes. Porém, estes riscos serão minimizados, tendo em vista que caso você necessite, a pesquisadora principal é psicóloga e estará escudando-lhe, respeitando-lhe e acolhendo-lhe em qualquer desconforto, priorizando o respeito as suas condições físicas e psicológicas.

Como benefícios diretos para você, participante da pesquisa, podemos citar: um espaço seguro e adequado para a fala, onde você poderá expressar livremente suas opiniões, assim como poderá

refletir sobre sua vivência escolar, aprendendo sobre o protagonismo juvenil e a importância da participação cidadã dentro e fora da escola. Os benefícios indiretos possíveis para você será a sua colaboração com os estudos no campo da psicologia do desenvolvimento adolescente, da psicologia escolar e das representações sociais, o que poderá refletir em uma melhor qualidade das políticas educacionais para os jovens da escola pública.

A pesquisadora declara que tanto os dados coletados e transcritos através do questionário, quanto os obtidos através da gravação das imagens do grupo focal nesta pesquisa ficarão armazenados sob a responsabilidade da pesquisadora principal e da orientadora, por um período mínimo de 5 anos, no arquivo do Laboratório de Interação Social Humana (LABINT), no prédio do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH), localizado à Av. Prof. Moraes Rego, 1235 - Cidade Universitária, Recife - PE, CEP 50670-901, e no arquivo do Núcleo de Formação Didático-Pedagógica dos Docentes da UFPE (NUFOPE), no prédio do Centro de Educação (CE), localizado na R. Acdo. Hélio Ramos, s/n - Cidade Universitária, Recife - PE, 50740-530, ambos na Universidade Federal de Pernambuco.

Nem você e nem seus pais (ou responsáveis legais) pagarão nada para você participar desta pesquisa, também não receberão nenhum pagamento para a sua participação, pois é voluntária. Fica também garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da sua participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial.

Este documento passou pela aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE que está no endereço: **(Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: [cepccs@ufpe.br](mailto:cepccs@ufpe.br)).**

Nome do estudante :
E-mail:

**Ao clicar no botão abaixo você concorda com a participação da pesquisa, nos termos deste TCLE. Caso não concorde em participar, apenas feche a página de seu navegador.**

<input type="checkbox"/> Li, e concordo em participar da pesquisa.
--

## APÊNDICE D– TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA O ESTUDANTE MAIOR DE 18 ANOS



Universidade Federal de Pernambuco – UFPE  
 Centro de Filosofia e Ciências Humanas – CFCH  
 Departamento de Psicologia

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos você para participar como voluntário (a) da pesquisa: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROTAGONISMO POR JOVENS DO ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA PÚBLICA INTEGRAL, que está sob a responsabilidade do (a) pesquisador (a) Bruniele de Souza Santos, residente à Rua Dona Inês Correia de Araújo, 156, apto 1005 A, Bairro Caxangá, Recife – PE, CEP 50.800-220/ Telefone: (81) 991419765, e-mail: [brunieledesouza@gmail.com](mailto:brunieledesouza@gmail.com) e está sob a orientação de Fátima Maria Leite Cruz Telefone: (81) 991396996, e-mail: [fatimacruz@yahoo.com](mailto:fatimacruz@yahoo.com).

Todas as suas dúvidas podem ser esclarecidas com o responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde com a realização do estudo, pedimos que preencha os campos obrigatórios e clique no botão para assinar e concordar com esse documento. Uma via deste termo de consentimento será entregue a você por e-mail, e a outra ficará com a pesquisadora responsável.

Você estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

### INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Por reconhecer a importância que o contexto escolar representa como um lugar de aprendizagens e interação social que promove experiências de desenvolvimento, a pesquisa tem como objetivo compreender as representações sociais de protagonismo no contexto de uma escola pública de ensino médio integral. Para isso teremos três momentos, o primeiro individual, para esclarecer suas dúvidas sobre esta pesquisa, expor os procedimentos, ofertar, esclarecer e recolher este documento. Após o seu consentimento, no segundo momento, serão realizadas 3 sessões de grupo focal online, onde você poderá participar expondo suas opiniões durante os debates sobre a temática das juventudes e protagonismo na escola. Todas as respostas serão registradas através de uma câmera filmadora. Após a última sessão, você responderá um questionário, mantendo em sigilo seu nome, contendo apenas as informações de caracterização como idade, gênero, raça, série e se desempenha o protagonismo na escola. O terceiro e último momento será realizado com todos os participantes da pesquisa, dessa vez em uma roda de conversa online, onde serão descritos os principais resultados que forem encontrados nessa pesquisa.

É importante esclarecer que os encontros serão realizados na sua escola, não sendo necessário deslocamento para outros lugares, e em horários acordados entre a instituição de ensino e a pesquisadora sem prejuízo algum para você. Nesses encontros, o tempo disponibilizado ficará a cargo da escola, respeitando o período estabelecido anteriormente e o seu tempo como participante. Como voluntário(a), saiba que você terá o direito de interromper a sua participação a qualquer momento, sem prejuízo algum para nenhuma das partes, ou seja, nem para você e nem para a pesquisadora.

Os procedimentos adotados não oferecerão risco a sua integridade física, mas você poderá sentir cansaço durante as sessões de grupo focal, desconforto ou embaraço diante da exposição da sua opinião diante dos outros participantes. Porém, estes riscos serão minimizados, tendo em vista que caso você necessite, a pesquisadora principal é psicóloga e estará escudando-lhe, respeitando-lhe e acolhendo-lhe em qualquer desconforto, priorizando o respeito as suas condições físicas e psicológicas.

Como benefícios diretos para você, participante da pesquisa, podemos citar: um espaço seguro e adequado para a fala, onde você poderá expressar livremente suas opiniões, assim como poderá refletir sobre sua vivência escolar, aprendendo sobre o protagonismo juvenil e a importância da

participação cidadã dentro e fora da escola. Os benefícios indiretos possíveis para você será a sua colaboração com os estudos no campo da psicologia do desenvolvimento adolescente, da psicologia escolar e das representações sociais, o que poderá refletir em uma melhor qualidade das políticas educacionais para os jovens da escola pública.

A pesquisadora declara que tanto os dados coletados e transcritos através do questionário, quanto os obtidos através da gravação das imagens do grupo focal nesta pesquisa ficarão armazenados sob a responsabilidade da pesquisadora principal e da orientadora, por um período mínimo de 5 anos, no arquivo do Laboratório de Interação Social Humana (LABINT), no prédio do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH), localizado à Av. Prof. Moraes Rego, 1235 - Cidade Universitária, Recife - PE, CEP 50670-901, e no arquivo do Núcleo de Formação Didático-Pedagógica dos Docentes da UFPE (NUFOPE), no prédio do Centro de Educação (CE), localizado na R. Acdo. Hélio Ramos, s/n - Cidade Universitária, Recife - PE, 50740-530, ambos na Universidade Federal de Pernambuco.

Você não pagará nada para participar desta pesquisa, também não receberá nenhum pagamento para a sua participação, pois é voluntária. Fica também garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da sua participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial.

Este documento passou pela aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE que está no endereço: **(Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600 Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: [cepcps@ufpe.br](mailto:cepcps@ufpe.br)).**

Nome do estudante :
E-mail:

**Ao clicar no botão abaixo você concorda com a participação da pesquisa, nos termos deste TCLE. Caso não concorde em participar, apenas feche a página de seu navegador.**

<input type="checkbox"/> Li, e concordo em participar da pesquisa.
--

**APÊNDICE E – TERMO DE COMPROMISSO E CONFIDENCIALIDADE****TERMO DE COMPROMISSO E CONFIDENCIALIDADE**

**Título do projeto:** Representações Sociais de Protagonismo por Jovens do Ensino Médio em uma Escola Pública Integral  
**Pesquisador responsável:** Bruniele de Souza Santos  
**Instituição/Departamento de origem do pesquisador:** Universidade Federal de Pernambuco/ Centro de Filosofia e Ciências Humanas/ Departamento de Psicologia  
**Telefone para contato:** (81) 99141-9765  
**E-mail:** brunieledesouza@gmail.com

O pesquisador do projeto acima identificado assume o compromisso de:

- Garantir que a pesquisa só será iniciada após a avaliação e aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Federal de Pernambuco – CEP/UFPE e que os dados coletados serão armazenados pelo período mínimo de 5 anos após o término da pesquisa;
- Preservar o sigilo e a privacidade dos voluntários cujos dados serão estudados e divulgados apenas em eventos ou publicações científicas, de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificá-los;
- Garantir o sigilo relativo às propriedades intelectuais e patentes industriais, além do devido respeito à dignidade humana;
- Garantir que os benefícios resultantes do projeto retornem aos participantes da pesquisa, seja em termos de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa;
- Assegurar que os resultados da pesquisa serão anexados na Plataforma Brasil, sob a forma de Relatório Final da pesquisa;

Recife, .....<sup>13</sup>..... de .....março..... de 2020.

Bruniele de Souza Santos  
Assinatura Pesquisador Responsável

## APÊNDICE F - ROTEIRO PARA A 1ª SESSÃO DE GRUPO FOCAL



Universidade Federal de Pernambuco – UFPE  
Centro de Filosofia e Ciências Humanas – CFCH  
Departamento de Psicologia

### **Rapport:**

- Relembrar a videogravação do encontro;
- Apresentar-se ao grupo e explicar os objetivos da pesquisa;
- Garantir a todos os participantes o respeito, a confidencialidade e o sigilo dos dados;
- Esclarecer que não existem respostas certas ou erradas e que não há tempo delimitado para as falas;
- Pedir que cada participante apresente-se dizendo o nome e a idade;

### **ROTEIRO:**

**Objetivo:** Diferenciar, segundo os relatos dos estudantes, as representações sociais de juventude e de estudante de escola pública.

- Solicitar ao grupo do WhatsApp, que cada componente do grupo escolha na internet imagens que complementem as frases disparadoras: Ser Jovem é... Ser aluno de Escola Pública é... Uma em cada momento. Aguardando as colocações do grupo.
- Após, reunir as imagens em dois slides, nomeando-os com as frases disparadoras, organizando e sistematizando as discussões do grupo de whatsapp.

## APÊNDICE G - ROTEIRO PARA A 2ª SESSÃO DE GRUPO FOCAL



Universidade Federal de Pernambuco – UFPE  
 Centro de Filosofia e Ciências Humanas – CFCH  
 Departamento de Psicologia

### Rapport:

- Cumprimentar o grupo;
- Relembrar a videogravação;
- Garantir a todos os participantes o respeito, a confidencialidade e o sigilo dos dados;
- Esclarecer que não existem respostas certas ou erradas e que não há tempo delimitado para as falas;

### ROTEIRO:

**Objetivo:** Diferenciar, segundo os relatos dos estudantes, as representações sociais de juventude e de estudante de escola pública.

- No primeiro encontro, pedi que vocês complementassem as frases disparadoras com imagens advindas da internet e com elas montei dois slides de apresentação. Gostaria que hoje, conversássemos sobre esses significados que vocês atribuíram em forma de imagens em cada um dos slides.
- Apresentar o slide 1 (Ser jovem é...) pedindo que o grupo fale sobre aquilo que foi colocado.
  - Na opinião de vocês, há diferença entre ser jovem e ser criança? E entre ser Jovem e ser adulto/idoso? Quais seriam essas diferenças?
  - Vocês se identificam como jovens? Por quê?
- Apresentar o slide 2 (Ser aluno de escola pública é...) pedindo que o grupo fale sobre aquilo que foi colocado.
  - O que é ser aluno?
  - Na opinião de vocês, como é ser aluno de uma escola pública?
  - Como vocês são vistos dentro da escola, como jovens ou como estudantes?
  - Como vocês gostariam de ser vistos?
- Se despedir do grupo, agradecendo a participação e combinando o dia e horário do próximo encontro.

## APÊNDICE H - ROTEIRO PARA A 3ª SESSÃO DE GRUPO FOCAL



Universidade Federal de Pernambuco – UFPE  
 Centro de Filosofia e Ciências Humanas – CFCH  
 Departamento de Psicologia

### Rapport:

- Cumprimentar o grupo;
- Relembrar a videogravação;
- Garantir a todos os participantes o respeito, a confidencialidade e o sigilo dos dados;
- Esclarecer que não existem respostas certas ou erradas e que não há tempo delimitado para as falas;

### ROTEIRO:

**Objetivo:** Identificar as representações sociais de protagonismo para os estudantes e verificar a avaliação que eles fazem sobre sua vivência protagonista na escola.

**Material:** Cópia da letra da música “Rap da felicidade”.

- Hoje gostaria de apresentar uma música para vocês. Enviar pelo whatsapp. Gostaria que todos ouvissem atentamente o rap e durante a execução da música marcassem com o auxílio do lápis os versos que considerem mais importantes para trazer para nosso debate.
- Iniciar a videoconferência pelo Google Meet e executar a música por meio do YouTube.

### Rap da Felicidade

#### MC Dinho e MC Doca

Eu só quero é ser feliz  
 Andar tranquilamente na favela onde eu nasci, é  
 E poder me orgulhar  
 E ter a consciência que o pobre tem seu lugar  
 Fé em Deus, DJ

Minha cara autoridade, eu já não sei o que fazer  
 Com tanta violência eu sinto medo de viver  
 Pois moro na favela e sou muito desrespeitado  
 A tristeza e alegria aqui caminham lado a lado  
 Eu faço uma oração para uma santa protetora  
 Mas sou interrompido à tiros de metralhadora  
 Enquanto os ricos moram numa casa grande e bela  
 O pobre é humilhado, esculachado na favela  
 Já não aguento mais essa onda de violência  
 Só peço a autoridade um pouco mais de competência

Diversão hoje em dia não podemos nem pensar  
Pois até lá nos bailes, eles vem nos humilhar  
Fica lá na praça que era tudo tão normal  
Agora virou moda a violência no local  
Pessoas inocentes que não tem nada a ver  
Estão perdendo hoje o seu direito de viver  
Nunca vi cartão postal que se destaque uma favela  
Só vejo paisagem muito linda e muito bela  
Quem vai pro exterior da favela sente saudade  
O gringo vem aqui e não conhece a realidade  
Vai pra zona sul pra conhecer água de côco  
E o pobre na favela vive passando sufoco  
Trocaram a presidência, uma nova esperança  
Sofri na tempestade, agora eu quero abonança  
O povo tem a força, precisa descobrir  
Se eles lá não fazem nada, faremos tudo daqui

- Pedir que os participantes falem sobre a música e sobre aquilo que grifaram.
  - Na opinião de vocês, o que é ter um lugar no mundo?
  - O que é ter um lugar na escola?
  - Na opinião de vocês, o que é ser protagonista?
  - Vocês se consideram protagonistas na escola? Por quê?
  - Como vocês avaliam o protagonismo estudantil na escola? Pontos positivos e negativos.
- Ao final, enviar para o grupo do WhatsApp o link do formulário de caracterização que deve ser preenchido pelos participantes;
- Se despedir do grupo, agradecer a participação de todos e a contribuição com a pesquisa.

## APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES



Universidade Federal de Pernambuco – UFPE  
Centro de Filosofia e Ciências Humanas – CFCH  
Departamento de Psicologia

### Um pouco sobre você:

1. Sua idade: \_\_\_\_\_
2. Seu gênero: \_\_\_\_\_
3. Sua série: \_\_\_\_\_
4. Como você se considera?  
Branco/a ( ) Negro/a ( ) Pardo/a ( ) Indígena ( ) Outros ( )
5. É protagonista na escola?  
Sim ( ) Não ( )

## APÊNDICE J – CARTAZ CONVITE

# CONVITE



Universidade Federal de Pernambuco - UFPE  
Programa de Pós-graduação em Psicologia  
Mestrado em Psicologia

## **Procuramos voluntários para uma pesquisa sobre os jovens das Escolas de Referência em Ensino Médio**

Você é estudante do ensino médio de uma escola de referência?  
Gostaria de dialogar sobre Juventude e Escola Pública?  
A pesquisa é 100% on-line e interativa.

Entre em contato através do WhatsApp: 81 991419765



## **Venha participar da nossa pesquisa!**