



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROFESSOR MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO



WALDIRENE PEREIRA ARAÚJO

**DA FORMAÇÃO CULTURAL ESCOLAR À CONSTITUIÇÃO DAS IDENTIDADES:
percepções das juventudes nas relações socioeducacionais**

TERESINA – PI
2021

WALDIRENE PEREIRA ARAÚJO

**DA FORMAÇÃO CULTURAL ESCOLAR À CONSTITUIÇÃO DAS IDENTIDADES:
percepções das juventudes nas relações socioeducacionais**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências em Educação da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Carmen Lúcia de Oliveira Cabral.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas da Docência.

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação Serviço
de Processos Técnicos

A663f Araújo, Waldirene Pereira
 Da Formação cultural escolar à constituição das identidades:
 percepções das juventudes nas relações socioeducacionais /
 Waldirene Pereira Araújo. – 2021.
 181 f.

 Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Piauí, Centro de
 Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação,
 Teresina, 2021.
 “Orientadora: Dr.^a Carmen Lúcia de Oliveira Cabral.”

 1. Juventude. 2. Identidade. 3. Formação Cultural Escolar.
 I. Cabral, Carmen Lúcia de Oliveira. II. Título.
 CDD 362.67

WALDIRENE PEREIRA ARAÚJO

**DA FORMAÇÃO CULTURAL ESCOLAR À CONSTITUIÇÃO DAS IDENTIDADES:
percepções das juventudes nas relações socioeducacionais**

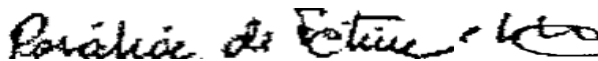
Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências em Educação da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em: Teresina (PI) 30/06/2021.

BANCA EXAMINADORA



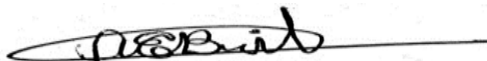
Profa. Dra. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral
Presidente / UFPI – PPGEd



Profa. Dra. Rosália de Fátima e Silva
Examinadora Externa / UFRN



Profa. Dra. Kelma Socorro Lopes de Matos
Examinadora Externa / UFC



Profa. Dra. Antonia Edna Brito
Examinadora Interna / UFPI – PPGEd



Profa. Dra. Shara Jane Holanda Costa Adad
Examinadora Interna / UFPI – PPGEd

Aos jovens, pela parceria nesta pesquisa, com a perspectiva de que se tornem possíveis novos olhares sobre a formação cultural escolar das juventudes.

Aos meus pais, José Valdimir e Conceição, pelo incentivo incondicional.

Ao meu esposo Gideão, incentivador primeiro, que sempre acompanhou minha trajetória formativa, torcendo pelas minhas conquistas.

Às minhas filhas, Giórgia, Giovana e Giordana, meus eternos amores!

AGRADECIMENTOS

Agradecer é reconhecer o companheirismo, o afeto, a energia positiva e o incentivo de quem caminha junto conosco, em direção à construção de um sonho, há muito o quê e a quem agradecer.

Agradeço à vida, pela força que ela produz potencializando nosso corpo e nossa alma, principais territórios de nossas emoções.

A Deus, por me proporcionar fé, saúde, equilíbrio e confiança que me permitiram vencer os desafios e acreditar que conseguiria alcançar esta conquista.

À Prof.^a Dr.^a Carmen Lúcia de Oliveira Cabral, pela paciência, pela dedicação, pela competência, pelo exemplo de ser humano que é e, principalmente, pelo respeito e pelo profissionalismo durante as orientações no Mestrado e Doutorado, que contribuíram para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Professora, tenho muito respeito, admiração e carinho por você. Muito obrigada!

Aos meus pais, Conceição de Maria e José Valdimir, pelos ensinamentos sobre as vivências e valorização dos saberes da experiência, pelo incentivo dado à minha formação humana, pelas lutas e dificuldades que passaram, plantando esperanças para o amanhã dos seus cinco filhos: Walberth, Walkman, Walcirânea, Valdimir e – eu –, Waldirene. Muito obrigada pelo amor incondicional!

Ao Gideão, meu esposo, pelo afeto e pela atenção a mim dedicados, desde o início da minha trajetória formativa, sempre me incentivando na realização de todas as conquistas da minha vida, nos momentos de alegrias e dificuldades, com suas frases assertivas, dentre elas que é preciso acreditar, e eu acreditei. Gratidão, sei que minha felicidade é a sua felicidade!

Aos meus irmãos e irmã, pela atenção e carinho de sempre, em especial ao meu irmão e amigo Valdimir, pela contribuição e pelo incentivo, mesmo de longe, sempre contribuindo de forma competente nas minhas conquistas pessoais e profissionais.

Às minhas filhas, Giórgia, Giovana e Giordana, que me potencializam e me impulsionam para acreditar na força que habita em nós. Obrigada por compreenderem os meus momentos de “sair de cena” em suas vidas, foi difícil, mas foi possível e necessário. Com vocês, minha vida é renovada diariamente. Meus eternos amores!

À minha sogra e amiga, Maria Inês, pela paciência e atenção carinhosa às minhas filhas, principalmente nas minhas ausências.

À Banca de Qualificação, pela atenção e pelas coerentes recomendações no desenvolvimento desta pesquisa. A todos os colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da UFPI, pelo companheirismo e apoio. Em especial, às companheiras: Áurea e Rosymeire, pelas significativas discussões sobre os saberes e experiências.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IFMA, Campus Caxias - MA, pelo apoio e pelo incentivo durante esse processo.

Aos jovens, pela parceria nesta pesquisa, com o desejo de que tornem possíveis novos olhares sobre a formação cultural escolar e constituição das identidades das juventudes.

Às pessoas que contribuem para minha constituição identitária de filha, de esposa, de mãe, de profissional, de eterna aprendiz e amiga, dentre outras tantas que ainda não conheço porque estão vindo nos caminhos das vivências e experiências. Muito obrigada!

As etapas da vida não se sucedem sob a forma dum rio, evoluindo inexoravelmente das cascatas (identitárias) da juventude para um curso tranquilo, canalizado pela socialização. Há surpresas possíveis a todo o instante, vindas dos acontecimentos ou da subjetividade, das rupturas biográficas, do brotar inesperado de sonhos que força o real. E a inversão da relação identidade/socialização não opera de forma implacável e linear. Para além de se produzir saltos, a existência propõe, por vezes, um novo quadro que, por si mesmo, incita à reconquista identitária e ao cortejo variegado de emoções, sonhos e projetos. (KAUFMANN, 2004, p. 214).

ARAÚJO, WALDIRENE PEREIRA. **DA FORMAÇÃO CULTURAL ESCOLAR À CONSTITUIÇÃO DAS IDENTIDADES**: percepções das juventudes nas relações socioeducacionais. Tese (Doutorado em Educação). 181f. Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí. Teresina – PI, 2021.

RESUMO

Esta pesquisa discute as juventudes, tendo como objeto de estudo a formação cultural escolar das juventudes e a constituição de suas identidades. Para seu desenvolvimento apresenta a questão: quais relações são estabelecidas pelos jovens entre sua formação cultural escolar e a constituição de suas identidades? O pressuposto é que os fatores sociais e culturais podem ser decisivos na formação cultural escolar dos jovens e na constituição de suas identidades, representando a perspectiva de mudança e possuindo um potencial positivo na revitalização social. Tem como objetivo compreender os sentidos atribuídos pelos jovens no que concerne à relação entre a formação cultural escolar e a constituição de suas identidades. Desenvolveu-se pautada na abordagem epistemológica fenomenológica hermenêutica dando destaque aos princípios das concepções e práticas dos jovens. Seu referencial teórico fundamenta-se nas discussões de Augé (1999), Barbour (2009), Bourdieu (1996, 2008), Dayrell (1992, 2006, 2016), Elias (1994), Forquin (2003), Geertz (1989), Husserl (1990, 2001), Larrosa (2002, 2006), Matos (2003, 2007), Pais (1997), Silva (2006, 2012), dentre outros. Para sua efetivação utiliza a metodologia da Entrevista Compreensiva na perspectiva de Kauffmann (2013), com delineamento dos princípios teóricos metodológicos: da multirreferencialidade (ARDOINO, 1998), da escuta sensível (BARBIER, 1998), do artesanato intelectual (MILLS, 1982, 2009), além da utilização dos dispositivos de produção de dados: sessões de grupo focal, roteiro da entrevista, entrevista gravada, perfil dos entrevistados, fichas de interpretação e planos evolutivos. Assim, tem como principal unidade de referência as falas de um grupo de jovens dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFMA, Campus Caxias, os sinais, as imagens, os sentidos de suas experiências e vivências, os quais indicam relações entre a formação cultural escolar e a constituição de suas identidades, sendo a escuta o momento potencializador das interpretações. Sua concretização confere maior visibilidade à formação de jovens que pensem e vivam a realidade como sujeitos participativos, hábeis na leitura do mundo e ativos na resolução de situações problemas. Por fim, traz à tona não somente a diversidade e multiplicidade de valores, revelando a singularidade de cada um deles, contribuindo para a formação cultural escolar das juventudes, construindo uma compreensão do ser jovem em relação às formas de ser e estar no mundo.

Palavras-chave: Formação Cultural Escolar. Identidades. Juventudes.

ARAÚJO, WALDIRENE PEREIRA. FROM THE CULTURAL SCHOOL FORMATION TO THE CONSTITUTION OF IDENTITIES: perceptions of young people in the social and educational relations. Thesis (Doctorate in Education). 181p. Program of Post Graduation in Education from the Center of Education's Sciences of the Federal University from Piauí - PI, 2021.

ABSTRACT

This research discusses the young people, having as a study object the cultural school formation of young people and the constitution of their identities. For its development it presents the question: which relations are established by young people between their cultural school formation and the constitution of their identities? The assumption is that the social and cultural factors may be crucial in the cultural school formation of young people in the constitution of their identities by representing the perspective of change and having a positive potential in social revitalization. It aims to understand the meanings given by the young people regarding the relation between the cultural school formation and the constitution of their identities. It was developed in line with the hermeneutic phenomenological epistemological approach highlighting the conceptions' principles and young people's practices. Its theoretical background was based on the discussions by Augé (1999), Barbour (2009), Bourdieu (1996, 2008), Dayrell (1992, 2006, 2016), Elias (1994), Forquin (2003), Geertz (1989), Husserl (1990, 2001), Larrosa (2002, 2006), Matos (2003, 2007), Pais (1997), Silva (2006, 2012), and among others. For its achievement it is used the Comprehensive Interview methodology by Kauffmann (2013), with the delineation of the theoretical and methodological principles: the multi-referential nature (ARDOINO, 1998), the sensitive listening (BARBIER, 1998), the intellectual craft (MILLS, 1982, 2009), besides the use of data production devices: focal groups sessions, interview script, recorded interview, interviewee's profile, interpretation sheets and plans of evaluation. Therefore, it has as main reference unit the speeches of young people from the Technical Courses integrated to High School from the Federal Institute of Education. Science and Technology – (IFMA) Caxias Campus, the signs, the images, the senses of their experiences and livings which indicate relations between the cultural school formation and the constitution of their identities where the listening is the moment to enhance the interpretations. Its realization brings more visibility to the formation of young people who think and live reality as participating individuals, skilled at reading the world and active in resolution of situations with problems. Finally, it elicits not only the diversity and multiplicity of values revealing the singularity of each of them contributing to the cultural school formation of young people building a comprehension of what it feels like to be a young person in relation to the ways of being on the world.

Keywords: Cultural School Formation. Identities. Young People.

ARAÚJO, WALDIRENE PEREIRA. **DE LA FORMACIÓN CULTURAL ESCOLAR A LA CONSTITUCIÓN DE IDENTIDADES:** percepciones de las juventudes en las relaciones socioeducativas. Tesis (Doctorado en Educación). 181f. Programa de Posgrado en Educación en el Centro de Ciencias de la Educación de la Universidad Federal de Piauí. Teresina - PI, 2021.

RESUME

Esta investigación discute los jóvenes, teniendo como objeto de estudio la formación cultural escolar de las juventudes y la constitución de sus identidades. Para su desarrollo presenta la cuestión: ¿qué relaciones son establecidas por los jóvenes entre su formación cultural escolar y la constitución de sus identidades? El presupuesto es que los factores sociales y culturales pueden ser determinantes en la formación cultural escolar de los jóvenes y en la constitución de sus identidades, representando la perspectiva de mudanza y poseyendo un potencial positivo en la revitalización social. Tiene como objetivo comprender los significados asignados por los jóvenes sobre la relación entre la formación cultural escolar y la constitución de sus identidades. Se desarrolló con base en el enfoque epistemológico fenomenológico hermenéutico, centrándose en los principios de las concepciones y prácticas de los jóvenes. Su marco teórico se fundamenta en las discusiones de Augé (1999), Barbour (2009), Bourdieu (1996, 2008), Dayrell (1992, 2006, 2016), Elias (1994), Forquin (2003), Geertz (1989), Husserl (1990, 2001), Larrosa (2002, 2006), Matos (2003, 2007), Pais (1997), Silva (2006, 2012), entre otros. Para su efectividad, utiliza la metodología de la entrevista comprensiva desde la perspectiva de Kauffmann (2013), con delineamiento de los principios metodológicos teóricos: multireferencialidad (ARDOINO, 1998), escucha sensible (BARBIER, 1998), artesanía intelectual (MILLS, 1982), 2009), además del uso de dispositivos de producción de datos: sesiones de grupos focales, guión de entrevista, entrevista grabada, perfil de los entrevistados, fichas de interpretación y planes evolutivos. Así, tiene como principal unidad de referencia las hablas de un grupo de jóvenes de los Cursos Técnicos Integrados a la Enseñanza Média del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología - IFMA, Campus Caxias, los señales, las imágenes, los significados de sus vivencias y experiencias, que indican relaciones entre la formación cultural escolar y la constitución de sus identidades, siendo la escucha el momento potencializador de las interpretaciones. Su implementación da mayor visibilidad a la formación de jóvenes que piensan y viven la realidad como sujetos participativos, hábiles en la lectura del mundo y activos en la resolución de situaciones problemas. Finalmente, aún evoca no solo la diversidad y multiplicidad de valores, revelando la singularidad de cada uno de ellos, contribuyendo a la formación cultural de la juventud en la escuela, construyendo una comprensión del ser joven en relación con las formas de ser y estar en el mundo.

Palabras clave: Formación Cultural Escolar. Identidades. Jóvenes.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	– Plano de Análise	51
Quadro 1	– Perfil dos Interlocutores	56

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	- Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq	- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EBTT	- Educação Básica, Técnica e Tecnológica
FAPEMA	- Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico no Maranhão
GPMULTI	- Grupo de Pesquisa Múltiplos Saberes e Produção das Diferenças na Contemporaneidade
IFMA	- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
NEPEGECI	- Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação, Gênero e Cidadania
NUPPED	- Núcleo de Pesquisa sobre Formação e Profissionalização em Pedagogia
OBJUVE	- Observatório Juventudes, Cultura de Paz em combate às violências na Escola
PPGED	- Programa de Pós-Graduação em Educação
PUC	- Pontifícia Universidade Católica
SINAJUVE	- Sistema Nacional de Juventude
UEMA	- Universidade Estadual do Maranhão
UFPI	- Universidade Federal do Piauí

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
1.1	Fios condutores na constituição do cenário inicial: rupturas e construções	17
1.2	Formação cultural escolar: possibilidades de autoformação	20
1.3	Constituição das identidades juvenis: olhares de si	22
1.4	Caminhos de vida e formação: travessias e experiências	25
2	CAMINHOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS: ENTRELAÇAMENTOS E CONSTRUÇÕES	35
2.1	Encontro com a entrevista compreensiva: tecendo fios em busca de sentidos	36
2.2	Pressupostos epistemológicos da pesquisa: olhares interpretativos	45
2.3	Sobre os modos de fazer: a invenção no processo da pesquisa	48
2.4	Organização da pesquisa: construções compreensivas	69
3	“ENCONTROS E ACHADOS IMPREVISÍVEIS”: VIVÊNCIAS CONSTRUÍDAS NOS MODOS DE SER JOVEM	73
3.1	“Ser jovem é ser diferente [...] Muitas incertezas sobre: o que eu quero? Vou pra onde?” (Flor)	75
3.2	“Aprender a vida, as coisas da vida!” (Rick)	85
3.3	“Procuro perceber as pessoas, dar atenção [...] Me considero uma pessoa ativa na perspectiva de transformar” (Taz)	90

4	FORMAÇÃO CULTURAL ESCOLAR DAS JUVENTUDES: TECENDO OS FIOS NAS RELAÇÕES CONSTITUÍDAS NA ESCOLA	95
4.1	Entrelaçamento das teias entre cultura e educação: abordagens críticas e reflexivas	97
4.2	Cultura escolar: encontros e desencontros na formação dos jovens	105
4.3	Formação cultural escolar: relações com o saber e a experiência	112
5	A INVENÇÃO DE SI: CENÁRIOS NA CONSTITUIÇÃO DAS IDENTIDADES DAS JUVENTUDES	125
5.1	Identidades: percepções de si	128
5.2	Juventudes em cena: articulações com as constituições identitárias juvenis	134
5.3	Caminhos de si: marcas da infância para as juventudes	138
6	CONCLUSÕES: REATANDO OS FIOS DOS CENÁRIOS JUVENIS	145
REFERÊNCIAS		153
APÊNDICES		161
APÊNDICE A	- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (maiores de 18 anos)	162
APÊNDICE B	- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (responsáveis dos menores de 18 anos)	164
APÊNDICE C	- Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE (menores de 18 anos)	166
APÊNDICE D	- Questionário – Perfil Identitário	168
APÊNDICE E	- Instrumento de Coleta de Dados	169
APÊNDICE F	- Ficha de Interpretação	171
APÊNDICE G	- Planos Evolutivos	175
ANEXO(S)		180
ANEXO A	- Autorização Institucional	181

The page features a decorative border with various colorful elements. At the top, there is an orange background with a light blue letter 'O', three dark blue diagonal lines, a green letter 'J', and a dark blue circle. At the bottom, there is a light blue background with three dark blue diagonal lines, an orange letter 'M', a dark blue circle, a purple letter 'V', and a red letter 'E'.

INTRODUÇÃO

1 INTRODUÇÃO

1.1 Fios condutores na constituição do cenário inicial: rupturas e construções

No panorama de questões educacionais, sociais e culturais, os estudos sobre as juventudes¹ se apresentam como um campo fecundo de análise, quando destacamos os jovens como autores/atores que constroem suas próprias referências de mundo. A presente pesquisa abre espaço para uma discussão que, pela sua relevância, deixa emergir outros modos de olhar para as juventudes e suas peculiaridades.

Temos como questão de partida: quais relações são estabelecidas pelos jovens entre a sua formação cultural escolar e a constituição de suas identidades? O objeto de estudo desta pesquisa é a formação cultural escolar das juventudes e a constituição de suas identidades. O pressuposto é que os fatores sociais e culturais podem ser decisivos na formação cultural escolar dos jovens e na constituição de suas identidades, representando a perspectiva de mudança e possuindo um potencial positivo na revitalização social.

Desenvolvemos esta pesquisa com seis jovens do Ensino Médio, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFMA, Campus Caxias, campo da investigação. A principal unidade de referência foram as falas dos interlocutores, conforme Barbier (1998, p. 187), “[...] a escuta sensível supõe uma inversão da atenção. Antes de situar uma pessoa em seu ‘lugar’, começemos por reconhecê-la em seu ser, em sua qualidade de pessoa complexa, dotada de liberdade e imaginação criadora”. Pontuamos que o ouvir é o momento potencial orientador das interpretações, além das palavras, o pesquisador deve buscar o silêncio.

Definimos como objetivo compreender os sentidos atribuídos pelos jovens no que concerne à relação entre a formação cultural escolar e a constituição de suas identidades. Segundo Augé (1999, p. 46), “toda a reflexão sobre o sentido dos outros passa, portanto, por um estudo de sua atividade ritual, da maneira em que eles conseguem conjugar, de sua parte, as necessidades pertencentes ao sistema de diferença que constitui o social [...]”. No desenvolvimento do estudo sobre as juventudes, buscamos a compreensão das relações que os jovens estabelecem com eles e com o outro, através de suas atuações no mundo.

A base epistemológica desta pesquisa fundamenta-se na abordagem fenomenológica hermenêutica, considerando os aspectos relacionados ao delineamento de que a intencionalidade e a consciência se articulam com a pessoa, cujas histórias pessoais são fontes

¹Optamos pelo termo juventudes, pela compreensão de que os jovens individualmente ou inseridos em grupos juvenis, são diferentes pelas suas formas de ser e estar no mundo na constituição de suas identidades.

de informações e de construção dos dados. A fenomenologia hermenêutica, a partir das bases lançadas por Ricoeur (1990) e Husserl (1990, 2001), com inserção da prática hermenêutica de interpretação de textos na abordagem fenomenológica, na perspectiva da introdução para o estudo da consciência do ser e da linguagem, possibilita a visão da dinâmica das significações intencionais, mediante a relação de si e do outro, criando um método reflexivo no movimento para compreender-se.

O princípio fenomenológico hermenêutico possibilita a compreensão das vivências das juventudes, no mundo, com suas peculiaridades e relações, como condição imprescindível de se revelarem o centro perceptivo do fenômeno da criatividade na organização das ideias relacionadas com o processo de vida e de conhecimento, como nos diz Maturana e Varela (1995, p. 264), “tudo que é dito, é dito por alguém”, o conhecimento e o fazer se articulam na forma de ser da pessoa, a compreensão do fenômeno constitui-se nas vivências do pesquisador, na relação com seu objeto de pesquisa e o fenômeno percebido.

Na perspectiva do ineditismo deste estudo e no intuito de obtermos essa afirmação, procuramos identificar pesquisas acadêmicas que versam sobre a formação cultural escolar das juventudes e a constituição de suas identidades, visando à construção do Estado da Arte. Na continuidade, fizemos o levantamento do quantitativo de pesquisas relacionadas ao objeto de estudo desta pesquisa, mediadas pela compreensão de dissertações e teses cadastradas na Plataforma Sucupira da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Piauí (UFPI).

O presente estado da arte se apresenta no contexto nacional com o recorte temporal entre 2011 e 2019, por considerarmos que as pesquisas sobre a categoria juventudes são recentes. No processo de identificação das pesquisas, refinamos as buscas com as seguintes informações: área de concentração; nome do programa; instituição de ensino e os descritores, dando início à busca no repositório de teses e dissertações da CAPES, a partir de 2013, período correspondente ao início de implantação da Plataforma Sucupira. Para o descritor “juventudes e identidades”, foram encontradas 39 pesquisas, sendo 29 dissertações e 10 teses; para o descritor “formação cultural escolar”, foram encontradas 11 pesquisas, sendo 08 dissertações e 03 teses. De acordo com a análise dos resumos das pesquisas de mestrado, verificamos que expressam como objeto de estudo diferentes abordagens, tais como: juventudes, identidades e formação cultural escolar. No que concerne às análises dos resumos das teses, identificamos a relação da cultura escolar com a cultura de paz na escola.

Na Plataforma BDTD, foram considerados os mesmos descritores, localizamos 17 pesquisas, sendo 15 dissertações e 02 teses, conforme os resumos analisados, verificamos que são pesquisas que tratam de abordagens relacionadas as juventudes quilombola, à construção da identidade juvenil em conflito com a lei, à mídia na televisão, ao processo de hibridização cultural vivenciado por jovens universitários e à formação identitária, identidade cultural relacionada à educação patrimonial.

No PPGEd da UFPI, no Curso de Doutorado em Educação a busca foi realizada no período de 2014 a 2019, considerando que não houve defesa nos anos anteriores, de modo que das 72 pesquisas cadastradas, não encontramos nenhum trabalho tendo como objeto de estudo a formação cultural escolar e a constituição das identidades juvenis. Identificamos quatro pesquisas, sendo que duas versam sobre juventudes relacionadas aos movimentos sociais e duas outras sobre cultura escolar na perspectiva da educação de paz. No Curso de Mestrado em Educação, consideramos o período 2011 a 2019, de 139 dissertações cadastradas no referido período, constatamos: 01 dissertação com temática relacionada à formação cultural docente; 05 sobre juventudes e cultura de paz; 01 referente a confetos e sentidos produzidos por jovens; 05 sobre jovens e currículo escolar; 01 pesquisa sobre jovens e sexualidades.

Destacamos que na UFPI são desenvolvidas pesquisas científicas no Centro de Ciências da Educação, tendo como referência o Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação, Gênero e Cidadania (NEPEGECI) e, especificamente, os trabalhos desenvolvidos pelo Observatório Juventudes, Cultura de Paz em combate às violências na Escola (OBJUVE), ocupando um papel relevante no cenário dos estudos de educação e juventudes.

O interesse por trabalhar esta temática emergiu da vivência, nos últimos onze anos, como professora da Educação Básica, Técnica e Tecnológica, período em que se evidencia o encontro com jovens, surgindo inquietações e desafios na prática docente. Diante dessas experiências e vivências, questionamos acerca dos fundamentos que afirmam que somos seres culturais, sensíveis, carregados de emoções e sentimentos. Ratificamos a necessidade do aprofundamento da temática em pauta, a partir da dissertação de mestrado sobre formação cultural de professores, momento em que confirmamos a participação dos fatores sociais e culturais na constituição de saberes docentes, possibilitando a compreensão das práticas educativas referentes não só à mediação do conhecimento escolar, também, no que diz respeito à formação humana, em sentido *lato*, que supõe a formação cultural.

Na sequência deste capítulo, introduzimos os conceitos centrais à construção das categorias de análise desta pesquisa, definindo seus princípios fundamentais. Apresentamos a compreensão sobre concepções e práticas culturais na escola, que decorre da implicação com

o tema, no que diz respeito às experiências enquanto docente. Desenvolvemos a discussão inicial sobre concepções de formação cultural escolar, em seguida apontamos os aspectos prévios relacionados e concernentes à constituição das identidades das juventudes, para, então, com a proposta de evidenciarmos o olhar compreensivo sobre o envolvimento com essa pesquisa, revisitarmos as memórias e apresentarmos os caminhos que trilhamos em direção ao encontro com os jovens, bem como as implicações com este estudo ao longo da trajetória pessoal e profissional.

1.2 Formação cultural escolar: possibilidades de autoformação

Ao direcionarmos reflexões críticas para o IFMA, local onde atuamos como docente, percebemos a complexidade do objeto de estudo dessa pesquisa, a qual demanda múltiplos olhares na perspectiva de compreender a realidade das práticas culturais que permeiam o cotidiano escolar dessa instituição. Evidenciamos que a complexidade se identifica com a problemática desta pesquisa, “[...] o que podemos observar sobre a teoria da complexidade, é que esta é apresentada como sendo a ‘nova’ via de reflexão sobre o problema educativo [...]” (SILVA, 2012, p. 35). Afirmamos que os problemas da realidade humana se constituem de maneira subjetiva, ou seja, os problemas do mundo são perpassados pela forma como os sujeitos atuam nesse contexto.

Nesta perspectiva, consideramos a relação das práticas culturais na escola com a teoria da complexidade² de Morin (1996, p. 274), “por isso que existe um pensamento complexo, este não será um pensamento capaz de abrir todas as portas [...], mas um pensamento onde estará sempre presente a dificuldade”. Ao percebermos a educação como fenômeno complexo, reconhecemos que as relações culturais e sociais envolvem os sujeitos do processo educativo enquanto seres complexos, portanto, a educação é fundamentalmente produto da práxis social. Na relação com a natureza o sujeito constitui suas identidades, produz cultura e define sua ação.

Segundo Morin (2003, p. 49), “a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, de ações, de interações, de retroações, de determinações, de eventualidade, que constituem o universo fenomenal”. Compreendemos que o princípio da complexidade se sustenta na ideia de que ao tecer, em conjunto, o pensamento se transforma em realidade. Destacamos que a complexidade envolve todas as dimensões da vida, por essa razão se torna inviável fazer a distinção entre objeto e sujeito do conhecimento.

²O autor discute complexidade como um sistema aberto, que congrega em si todos os conceitos da realidade.

De modo geral, ressaltamos que, na escola, existem diferentes olhares sobre as juventudes, os quais influenciam na compreensão do que é ser jovem. Dentre essas percepções citamos a visão das juventudes para além de uma fase de transição, como destaca Dayrell (2003, p. 40), “[...] uma das imagens mais arraigadas é a do jovem como um ‘vir a ser’, tendo no futuro, na passagem para a vida adulta, o sentido das suas ações no presente”. A partir do olhar fenomenológico, emerge a compreensão de uma tendência negativa presente na escola, de perceber as juventudes traduzidas nos diplomas e projetos de futuro, dessa forma nega o presente como espaço válido de formação cultural escolar na perspectiva das questões existenciais que os jovens expõem.

Nesta discussão, concordamos com Matos (2003, 2007) ao afirmar que os jovens possuem um potencial positivo para transformação da realidade e que precisamos percebê-los nessa perspectiva. Compreendemos que o jovem chega à escola com experiências sociais vivenciadas nos mais diversos tempos e espaços, constituindo-se em uma condição juvenil que vai influenciar na cultura escolar e nos sentidos a ela atribuídos. Por sua vez, a escola se apresenta como um espaço singular com dimensões institucionais, com normas e regras que delimitam as ações dos seus sujeitos.

Nessas circunstâncias, evidenciamos a relevância da análise das juventudes, por ser necessária à compreensão sobre o que cada jovem é ao chegar à escola mediante suas experiências nos espaços sociais. Devido à complexidade de seu processo construtivo, a formação cultural fica sujeita a diversos vieses e mal-entendidos. Com esta colocação, explicitamos que a concepção de formação cultural trabalhada neste estudo, possibilita novas formas de compreender a realidade, os valores, a sociedade, enfim, a vida. Por essa razão, ao articularmos discussões sobre formação cultural e a escola, utilizamos o termo formação cultural escolar, como uma possibilidade de ampliação da análise da realidade e de referenciais culturais no contexto escolar. Esclarecemos a necessidade de o jovem redimensionar a compreensão sobre si mesmo, no sentido de possibilitar o autoconhecimento na promoção de uma cultura escolar na qual as pessoas se sintam motivadas, valorizadas e respeitadas.

Relacionamos a compreensão da realidade com a formação cultural escolar por considerarmos que são muitos os caminhos a serem percorridos pelas vivências, sobretudo, pela aprendizagem e/ou formas de olhar, sentir e dialogar na perspectiva de acessar o existencial e o subjetivo do ser humano para conduzir sua relação com o outro e com o mundo, constituindo-se um movimento contínuo, cumulativo e complexo.

A definição do termo juventudes é complexa, visto que as características que constituem esta categoria não se limitam à faixa etária e às transformações biológicas, mas são relacionados aos aspectos históricos, sociais e culturais. Compreender as juventudes como fruto da intersecção de diferentes relações sociais e de múltiplos marcadores culturais coloca em evidência a pluralidade de sua constituição histórica, bem como as diferentes instâncias que disputam poder na legitimação do que é ser jovem e de como viver este tempo e este lugar. Nessa perspectiva, refletimos criticamente sobre as implicações na forma como os jovens são percebidos, ou definidos ao longo dos últimos anos no Brasil, expressando a compreensão de juventudes como uma representação histórica e sociocultural.

Por extensão, buscamos, no presente estudo, por meio do aprofundamento teórico no sentido de promoção da compreensão dos princípios sociais, filosóficos e culturais, para que as relações na escola, no sentido da formação cultural escolar, se revelem condições propícias para a produção do conhecimento e do autoconhecimento, enquanto processo emancipador, tendo como suporte investigações no espaço escolar como um ambiente em que os acontecimentos mudam constantemente.

1.3 Constituição das identidades juvenis: olhares de si

No estudo sobre a constituição identitária das juventudes, buscamos compreensão sobre as relações que os jovens estabelecem com eles próprios, com o outro e com o mundo, nas relações de interdependências (ELIAS, 1998). Esclarecemos, inicialmente, que as relações estabelecidas entre a formação cultural escolar dos jovens e a constituição de suas identidades são o cerne para a construção da problemática deste estudo, considerando que a existência humana está atrelada às relações sociais.

Esclarecemos, ainda, que é preciso distinguir, acompanhando o pensamento de Kaufmann (2001), a concepção de indivíduo em relação à concepção de identidade, como também combater as ilusões subjetivistas, que levam a pensar que o indivíduo é livre de se inventar como deseja, esquecendo a ação da história, da troca com os contextos em que se inscreve. Discutir sobre identidade é desafiador, considerando os múltiplos olhares sobre esse termo, diante do qual desenvolvemos um diálogo a partir das relações entre as interações sociais e a constituição identitária dos jovens. Nesse direcionamento, temos o propósito de entender o ponto de vista (GEERTZ, 2004) dos jovens sobre o que eles pensam a respeito de si e de suas vivências.

O termo identidade é objeto de estudo tanto da Psicologia Social como das Ciências Sociais, tendo autores, nas duas abordagens, que possibilitam a compreensão dos processos que constituem a identidade do sujeito. Nesta pesquisa, adotamos a perspectiva sociológica para discutirmos a constituição das identidades relacionadas à formação cultural escolar por meio das interações estabelecidas pelos jovens nas dimensões social e cultural, tendo como referências teóricas Dubar (2005, 2006), Hall (1997, 2000), Kaufmann (2004), Silva (2000), dentre outros que discutem a identidade como um movimento dinâmico que se desenvolve ao longo da vida, na relação consigo e com os outros nos contextos sociais.

Alicerçados em fundamentos teóricos sociológicos compreendemos que a construção do sujeito social articula a constituição das identidades à realidade, momento em que o indivíduo tece suas trajetórias individual e social, e produz a compreensão de quem é, por intervenção da imagem de si e dos outros. Sobre a definição do termo identidade concordamos com Dubar (2005, p. 113) ao concluir que “a identidade não é senão o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições”. Destacamos que a realidade social é formada pelos indivíduos como uma luta que cruza, inevitavelmente, a constituição identitária, uma vez que, a identificação é um trabalho permanente que define o sentido da vida na especificidade das relações e pertencas socialmente construídas.

As relações vivenciadas em espaços internos e externos à escola constituem as identidades dos jovens, enquanto processo inacabado que passa por transformações no tempo e nos lugares, como evidencia Dubar (2005), ao registrar que a identidade se constitui nas trajetórias sociais nas quais os indivíduos constroem a identidade para si. Relacionamo-nos com os outros porque é condição para reconhecer o sentido do que fazemos e para nos afirmarmos como sujeitos de nossas ações. A constituição identitária concebe o indivíduo como um patrimônio contínuo e mutável, aberto ao seu ambiente social, na concepção de Kaufmann (2004, p. 40):

Por ‘identidade social’, entendo as grandes categorias sociais [...] a que o indivíduo pode pertencer abertamente: geração, sexo, classe, regimento, etc. Por ‘identidade pessoal’, entendo a unidade orgânica contínua dada a cada indivíduo, fixada por marcas distintivas, com o nome e o aspecto, e constituída a partir de um conhecimento da sua vida e dos seus atributos sociais, que se vem organizar em torno das marcas distintivas.

A identidade é um fenômeno preciso e específico, torna-se necessário delimitá-la para situarmos a constituição do sujeito. O tema identidade surge como um aspecto importante, na consideração de que se trata de uma fase de transição, ao gestar um vir-a-ser, significando, ao mesmo tempo, uma construção do presente, enquanto finalização da infância. Nesse movimento de transição para a fase adulta, o jovem, individualmente ou em grupo, busca o autoconhecimento e ser reconhecido. A identidade, assim, se constrói com fundamento em experiências que se confrontam entre si. Para Montero (1987), um dos elementos que evidencia a identidade está nos grupos emergentes que competem pela conquista de um espaço social. Para acessarmos a compreensão da identidade de uma pessoa, é necessário adotar uma postura que revele participação em uma interação social com ela, a partir de reflexões sobre sua história pregressa e atual. Podemos entender o que a pessoa valoriza na sua personalidade ou identidade, como assim refere Kaufmann (2004, p. 71):

[...] ela singulariza e unifica o indivíduo, cria um universo simbólico integrado num momento e num contexto determinado, estabelece as ligações entre sequências de identificação para assegurar uma continuidade na duração biográfica, constrói, pela valorização de certas temáticas, a estima de si mesmo, que é a energia necessária à ação. Em suma, inventa uma pequena música, que dá sentido à vida [...].

A identidade não é fixa, é um processo fluido, considerando que as pessoas não possuem somente uma identidade, mas uma rede processual e dinâmica de pertencas, com traços históricos e distintos, desde um lugar comum partilhado pelos diversos grupos que configuram seu espaço de existência. Comporta afirmar que o indivíduo é um sistema aberto que se conecta a uma rede de relações sociais e dá sentido ao que ele vive.

A constituição identitária do jovem admite várias significações construídas sócio historicamente. Como pontua Dayrell (2006), o jovem possui acesso a diversas referências culturais, as quais estabelecem um conjunto heterogêneo de redes de significados que se articulam e dão significado à sua vida cotidiana. Nesse sentido, o modo como o jovem se constitui socialmente e como se representa é fruto do seu processo de formação. Os jovens apresentam sinais de identidades relacionados ao afetivo, ao físico, à forma como se expressam culturalmente e esteticamente, conexos às sociabilidades que se estabelecem nas relações com seus grupos sociais. É fundamental reconhecermos que os jovens, nas suas diversas expressões simbólicas, se apresentem como parte integrante do processo formativo.

Consideramos que o movimento de constituição identitária é o fato de perceber-se semelhante aos outros e, simultaneamente, afirmar sua diferença enquanto indivíduo ou

grupo. Esta diferença é reafirmada e vivida diante da igualdade e reciprocidade entre os demais jovens. Aludimos para o fato de que a compreensão da constituição das identidades é relevante para a compreensão do sentido do ser. Nessa perspectiva, é mister que busquemos estimular o jovem ao movimento de exercer a fala para ouvirmos o que tem a nos dizer sobre si mesmo.

É preciso conceber as juventudes como um processo rico em manifestação de sociabilidade, com dimensões expressivas fortes. Significa que as formas coletivas incidem sobre a manifestação de um desejo de ser. Acreditamos que as juventudes se veem positivamente, reconhecem os desafios que enfrentam diariamente, demonstram que valorizam os estudos e têm perspectivas no que tange a contribuições para melhoramento do contexto no qual estão inseridas. As diferentes dimensões da condição juvenil configuram-se a partir do espaço em que são construídas, ao assumirem ter sentido próprio, os jovens vão se constituindo como tais, revelando identidades marcadas pela diversidade nas suas condições sociais e culturais.

Comungamos com as ideias de Heidegger (2005) sobre o ser, ao afirmar que o lugar do ser é onde o que acontece pode ser compreendido. Essa compreensão ocorre na direção da totalidade das relações sociais, como aponta Hermann (2014, p. 35), “[...] a distinção entre o eu e o outro, entre o próprio e o estranho não se reduz a uma oposição entre termos, mas implica uma fenomenologia e uma hermenêutica [...]”, nesse movimento, o modo de ser no mundo amplia as possibilidades de compreensão na perspectiva de entendimento do contexto que surge, o que implica dizer que a pessoa compreende o mundo na relação com um projeto de interpretação que se apresenta pela linguagem, como alude a autora em comentário.

1.4 Caminhos de vida e formação: travessias e experiências

O processo de reflexão crítica para as escolhas da vida permeia o desenvolvimento pessoal e profissional com implicações na constituição identitária, no que acompanhamos as ideias de Kaufmann (2004, p. 201) ao compreender a identidade como “[...] um processo vital que, ao produzir uma saída de si mesmo (do si mesmo habitual), renova o si mesmo e faz viver com mais força [...]. Inventar-se ativamente como sujeito é um caminho repleto de armadilhas”. Trata-se de momento em que somos constantemente desafiados a decidir sobre tomadas de decisão. Em conexão com essas escolhas, surge o caminhar para si (JOSSO, 2004), através de situações que nos posicionam diante da concepção de mundo que assumimos e como percebemos a realidade.

Com a compreensão de que as narrativas se constituem em elemento fundamental na formação ao longo da vida, revelando as múltiplas formas e sentimentos da existencialidade, criativa e inventiva, articulada com o pensar, o agir e o viver junto. Na concepção de Josso (2004, p. 43), “a narrativa de um percurso intelectual e de práticas de conhecimento põe em evidência os registros da expressão dos desafios de conhecimento ao longo de uma vida [...]”. Por essa razão, apresento³ a narrativa da minha trajetória como pessoa, professora e pesquisadora, por acreditar que, nela, estão os motivos do meu interesse e envolvimento com o objeto de estudo dessa pesquisa. Este tópico tem como objetivo refletir criticamente sobre o processo de vida e formação, através dos lugares que nela ocupam as experiências que constituem as identidades.

Evidencio olhares em construção no ensino e na pesquisa, por intermédio da citação de Ghedin e Franco (2011, p. 71): “o processo de pesquisa resulta de fina e apurada percepção do mundo, sistematizado por meio de uma atitude metódica que efetua, no texto produzido, uma comunicação do olhar posto com atenção sobre determinado objetivo investigativo [...]”. A escolha do tema para este estudo decorreu de exercício de um processo de reflexão crítica, incluindo experiências e vivências de meu percurso de vida pessoal, acadêmico e profissional.

Sou a primogênita de cinco irmãos, descendo de uma família humilde, de pais jovens, aspecto que motivou minha avó paterna, Maria do Carmo (*in memoriam*) a decidir que eu ficaria com ela, pela afirmação de possuir experiência para prover minha educação. Com esta decisão, morei da infância ao início da adolescência, em São Luís (MA). Dessa época recordo que, por alguns anos, meus pais e irmãos também moravam na mesma cidade. Posteriormente, minha família retornou à localidade de origem, a 50 km de Caxias (MA), com exceção de dois irmãos que ficaram, também, com minha avó e mais uma irmã ficou sob os cuidados de minha tia. Então, nas férias escolares voltávamos ao aconchego do lar, o que significava chegar e viver muitas aventuras, com descoberta de caminhos que sequer sabíamos aonde nos levariam. Acontecia o reencontro familiar eu e meus irmãos com nossos pais. Vivenciávamos muitas alegrias advindas dos banhos de riacho, das pescarias e das muitas estórias contadas por minha avó materna sob o luar daquela terra querida.

O fato de nos identificarmos com nossas experiências e nelas nos fixarmos, possibilita perceber oportunidades de reconhecimento identitário com maior lucidez, confirmando que a descrição do processo de formação afeta e é afetado pela constituição da

³ Neste tópico e no seguinte, em algumas passagens, redijo em primeira pessoa, por considerar tratar-se do momento em que apresento as motivações para desenvolvimento da presente pesquisa, contemplando minha narrativa de vida e formação.

identidade, no sentido de apontar caminhos para a orientação das aprendizagens, tornando-se suporte de transformações, como explica Josso (2004, p. 43), “os contos e as histórias da nossa infância são os primeiros elementos de uma aprendizagem que sinalizam que ser humano é também criar as histórias que simbolizam a nossa compreensão pelas coisas da vida”. Afirmarções como estas possibilitam compreender que o processo de formação, acentua o inventário dos recursos experienciais acumulados e justifica a constituição identitária do sujeito narrador.

Tenho como uma lembrança marcante na minha infância, a vivência com uma tia formada em pedagogia que, àquela época, desenvolvia o trabalho de gestora da rede municipal de São Luís (MA). Inúmeras vezes, ia com ela para a escola e lá me sentia muito à vontade para contribuir com as professoras em sala de aula, auxiliando-as em atividades dos alunos. No retorno, relatava como havia ficado feliz em ter contribuído com as atividades de sala de aula, mas minha tia alertava “minha filha, você está vendo como ser professora é difícil, não siga este caminho, além do mais não somos valorizadas”. Cresci com essa recomendação, por isso tive muita resistência, após concluir o ensino médio, em fazer a opção pela licenciatura.

Esse momento justifica que os acontecimentos são conhecimentos elaborados em função das sensibilidades particulares em um dado período. Esses referenciais de autoconhecimento são construções que constituem as potencialidades humanas, como diz Josso (2004, p. 43), “cada um conta as suas experiências no registro ou nos registros das suas aprendizagens no plano da consciência”. Por essa razão, argumento que as evidências da narrativa apresentam a evolução de um diálogo consigo mesmo, diante de um percurso de autoconhecimento e de transformações, com o propósito de enriquecer as experiências no presente.

Ainda me encontrava na adolescência, com treze anos, quando meu pai decidiu juntar todos os filhos. Comprou uma casa em Caxias (MA) e, desde então, a família passou a morar naquela cidade, onde, agora, com esposo e filhas, fixei residência. É, na verdade, como reforça Josso (2004, p. 43), “as experiências de que falam as recordações-referências, constitutivas das narrativas de formação, contam não o que a vida lhes ensinou, mas o que se aprendeu experiencialmente nas circunstâncias da vida”. A autora nos mostra que a narrativa da própria experiência nos insere em um universo de pensamentos para compreendermos que nos formamos na relação com os outros.

No processo de transição da infância para adolescência, tive incertezas, angústias, decepções. Sentia falta de orientações, porém, simultaneamente, tinha uma vida de diversões,

amizades e estudos. Ao concluir o ensino médio e cheia de dúvidas sobre a opção pela carreira profissional, tinha certeza de que precisava de um emprego para ajudar nas despesas de casa e seguir com os estudos. Consegui um contrato pela Rede Municipal de Educação para trabalhar como monitora em uma escola, com crianças. Identifiquei-me com o trabalho. Foram dois anos de muitas aprendizagens. À noite, fazia cursinho preparatório para vestibular. Essa experiência foi decisiva para que eu prestasse vestibular para o curso de Licenciatura em Pedagogia, na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Com essa lembrança de trechos da história de minha vida e formação docente, iniciada em 1991, concluo com um trecho representado pelo pensamento de Josso (2004, p. 44):

Ao retomarmos os materiais de narrativa de formação sob o ângulo de um itinerário de conhecimentos, e, logicamente, de pontos de vista possíveis sobre realidades da vida, é possível ficarmos atentos aos registros desenvolvidos ou ignorados, aos interesses de conhecimento recorrentes, e às valorizações orientadoras.

Este pensamento possibilita-me considerar que a experiência orienta para uma tomada de consciência de caráter subjetivo e intencional, no ato de autoconhecimento e cultural, tendo como suporte conteúdos da subjetividade. Em continuidade ao meu processo de formação inicial, destaco que consegui um contrato para trabalhar na Secretaria Municipal de Cultura, e pude vivenciar a cultura popular, mas sentia necessidade de colocar em prática os conhecimentos adquiridos na academia. Então, decidi abrir uma escola de reforço, cuja experiência foi significativa para minha aproximação com o processo de alfabetização. No ano de conclusão do Curso de Licenciatura em Pedagogia, em 1994, vivenciei a segunda experiência docente, agora nos anos iniciais, em uma escola da Rede Particular, onde trabalhei por dez anos. Nessa trajetória surgiu a inquietação sobre a formação da professora alfabetizadora, tema que constituiu objeto de estudo para minha pesquisa monográfica de conclusão do curso, que suscitou compreensões e aproximações com relação ao trabalho docente.

Nesse segmento, cursei uma Especialização em Alfabetização e Letramento, na Pontifícia Universidade Católica – PUC, de Belo Horizonte – MG, na época, a escola custeava as mensalidades do curso. Sentia a necessidade de aprofundar os estudos sobre os processos de aquisição da leitura e escrita, em busca pela autoformação, na perspectiva de superar os desafios da profissão docente, como expressa Josso (2004, p. 39):

A socialização da autodescrição de um caminho, com suas continuidades e rupturas, envolve igualmente competências verbais e intelectuais que estão na fronteira entre o individual e o coletivo. Para trabalhar em grupo num

seminário, é incontornável pôr em prática competências relacionais e, quando essas relações intersubjetivas têm um desafio explícito de conhecimento, é útil ter um saber-fazer e conhecimento sobre si mesmo.

Com esse entendimento, a construção da narrativa de formação possibilita uma potência na experiência formadora, sobretudo, porque o narrador questiona sua identidade desde os níveis dos registros das atividades, afirmando a compreensão de que o desenvolvimento de um trabalho biográfico exige criatividade para a evolução singular da situação da narrativa.

Em 2002, comecei atuar na docência do ensino superior em uma faculdade, no Curso Normal Superior, dois anos depois, atuei no curso de Licenciatura em Pedagogia, na mesma Instituição de Ensino. Nesse processo de formadora de professores, comecei minha experiência como orientadora nas pesquisas em educação, na orientação de trabalhos monográficos. Em meio a tantos desafios, senti a necessidade de investir na minha formação continuada, na perspectiva de desenvolver uma prática docente crítico-reflexiva aliada à pesquisa e a seus congêneres.

Ingressei no Mestrado, do Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Federal do Piauí - UFPI, em 2010, com o desenvolvimento da dissertação intitulada “A formação cultural de professores dos anos iniciais: desafios na prática docente”, sob a orientação da Profa. Dra. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral. O interesse por esta temática surgiu da minha primeira experiência como professora. Desenvolvi estudos sobre a formação cultural dos professores dos anos iniciais, compreendendo que essa formação considera o sensível e o inteligível como elementos que integram e acompanham o professor, não só em seu espaço de atuação profissional, também, na sua vida pessoal.

Esta investigação teve como objeto de estudo a formação cultural do professor, analisando as condições ofertadas para essa formação, entendendo-a para além das dimensões acadêmica e profissional, as dimensões que emergem das e nas relações/interações sociais ao longo da vida. Como destaca Freire (1987) a equipe de pesquisadores pode identificar, em um processo dialógico e participativo, as temáticas significativas próprias de uma época, isto é, as características no seu plano histórico, através de manifestações locais de contradições sociais mais amplas. Promovendo uma relação com a citada dissertação, pontuo o pensamento de Corazza (2005, p. 18), “nos dias de hoje os movimentos sociais e a teorização não podem mais ser os mesmos, o currículo e a Pedagogia não podem agir e nem pensar como antes, os professores e alunos não podem educar nem serem educados como até então [...]”. A autora

destaca a docência da diferença, no sentido de aprendermos as lições deste tempo e fazermos os diferentes e suas culturas entrarem, efetivamente, nos currículos e práticas pedagógicas.

Os resultados apontaram que o espaço escolar e seus sujeitos, são possuidores de vozes, contribuem para compreensão das relações estabelecidas, evidenciando a necessidade de repensar/refletir sobre os currículos e propostas dos cursos de formação de professores – Licenciaturas e formação continuada. O tema revelou-se complexo, aludindo sobre possibilidades de vislumbrar futuras pesquisas e análises diversas para melhor compreensão da problemática abordada. Enveredar pelos caminhos da trajetória formativa, foi necessário não só para discutir a relevância da formação cultural, mas, sobretudo para compreender a dimensão constitutiva dessa formação.

Ainda no ano de 2010, obtive aprovação em concurso público, no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia, e iniciei as primeiras experiências como docente da Educação Básica, Técnica e Tecnológica – EBTT. Esta carreira se constitui no desenvolvimento da docência dos cursos no Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, cursos subsequentes, educação de jovens e adultos, ensino superior (Bacharelados e Licenciaturas), e Pós-graduação lato sensu.

Na atuação nos cursos do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, como professora da disciplina Metodologia de Iniciação Científica, percebi que em algumas situações em sala de aula vivenciava momentos de não saber como conduzir o processo de ensino e aprendizagem, sobretudo, pela situação do comportamento dos jovens. Nos encontros formativos, as reclamações sobre atitudes e falta de interesse durante as aulas, eram temas recorrentes por parte dos docentes, a partir desse contexto tenho realizado estudos e vivenciado experiências que me permitem compreender as juventudes. Por extensão, acredito na transformação do contexto escolar tornando-o como espaço de formação humana.

Nesse cenário, evidencio que o encontro com as juventudes trouxe inquietações e desafios na minha prática docente. Em meio a essas experiências e vivências, ressalto a relevância da formação cultural escolar do jovem, como possibilidade de ampliação das condições de análise das suas identidades e de referenciais culturais.

Após a conclusão do Mestrado, em 2012, e na perspectiva de continuar com estudos sobre a categoria cultura, surgiu a oportunidade de organização de um grupo de estudos a partir do interesse dos profissionais da área de Ciências Humanas, no IFMA, Campus - Caxias, foi criado o Grupo de Pesquisa Múltiplos Saberes e Produção das Diferenças na Contemporaneidade – GPMulti, registrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento

Científico e Tecnológico – CNPQ. Pude continuar o desenvolvimento da narrativa do meu reencontro com os estudos culturais.

Para o fortalecimento da produção científica, os integrantes do GPMulti elaboraram o Projeto do Curso de Especialização em Diversidade Cultural na Educação, como uma proposta de trabalho que tem entre seus profissionais uma equipe multidisciplinar, que pensa a diversidade de nosso país como um motivo da especificidade e grandeza enquanto povo. A proposta do curso de especialização sobre a referida questão surgiu, não só de uma vontade profissional, mas, fundamentalmente, da perspectiva junto à formação de professores no desenvolvimento de pesquisas na área definida para a pós-graduação. Destaco a conclusão de duas turmas da referida especialização, nos anos de 2015 e 2016, nas quais orientei pesquisas sobre a categoria diversidade cultural na educação. Para publicação dos artigos foi organizada, em 2017, uma coletânea intitulada “A valorização da diversidade cultural: uma missão impossível?”. Financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico no Maranhão – FAPEMA. Em 2019, foi publicada a coletânea com artigos produzidos pela segunda turma da referida Especialização com a obra intitulada “Educação Inclusiva: abordagens críticas e reflexivas”, financiada com recursos dos próprios pesquisadores.

Participo, também, do Núcleo de Pesquisa sobre Formação e Profissionalização em Pedagogia - NUPPED, da UFPI, registrado no CNPQ, onde são desenvolvidas pesquisas sobre formação de professores e prática educativa. As narrativas articuladas com o processo formativo ao longo da vida revelam formas e sentidos múltiplos da existencialidade singular, plural, criativa e inventiva, para pensar, agir e viver juntos. A presente narrativa de vida possibilita olhares sobre um caminho permeado de escolhas e tomadas de decisões fundamentais, na perspectiva da construção de projetos no decorrer de uma vida que perpassa pelo que somos, pensamos e desejamos na relação com os outros e com o mundo, por essa razão, compreendo que o objeto de estudo desta pesquisa se articula ao contexto sociocultural e histórico.

A trajetória formativa apresenta as questões que me conduziram a definir o objeto de estudo desta pesquisa como o processo de envolvimento e sua implicação com a questão. Conseqüentemente, o percurso de aprendizado possibilitou clareza das abordagens epistemológicas que sustentam este objeto de estudo, com a perspectiva para delinear os procedimentos de forma adequada.

Este processo de escrita da minha trajetória formativa aponta para a singularidade na produção do conhecimento enquanto questão no processo de investigação, via pergunta, da

procura plena e do problema, este caminho propicia o direcionamento de um olhar para mudar várias vezes de direção. Como nos diz Larossa (2002), é contando histórias, nossas próprias histórias, o que nos acontece e o sentido que damos ao que acontece, esta reflexão do autor favorece o autoconhecimento sobre nossa prática docente.

Afirmo que as experiências de formação das identidades e da subjetividade são diversas, por isso o fato de descrevê-las consiste em rememorar acontecimentos, atividades, momentos, encontros e reencontros que possibilitam novas aprendizagens. Para Josso (2004, p. 44):

As experiências de transformação das nossas identidades e da nossa subjetividade são tão variadas que a maneira mais geral de as descrever consiste em falar de acontecimentos, de atividades, situações socialização da autodescrição de um caminho, com suas continuidades e rupturas [...].

Reconstruir esse percurso é relevante na compreensão dos conceitos pelos quais percorri até o momento, uma vez que a constituição de ser professora e pesquisadora não se separa de ser leitora e escritora. Isto é, as análises de um texto devem propiciar inquietações com a existência da produção do conhecimento, desde conceitos que se constituem como lentes para as produções científicas. Nesta análise, ratifico a relevância da pesquisa na produção de conhecimentos sobre as práticas educativas, que por meio de diagnósticos, fortalecem os processos de intervenção, criação e transformação.

Neste capítulo, temos como tarefa situar elementos e dimensões centrais desta pesquisa, realçando que as ações dos interlocutores são baseadas nos significados pessoais e/ou sociais, em vista da compreensão da narrativa para a produção de instrumentos conceituais adequados à análise crítica reflexiva, no decorrer do processo de produção do conhecimento.

O capítulo, a seguir, trata do delineamento teórico metodológico que orienta este estudo, evidenciando a operacionalização dos marcos que direcionamos o trabalho de organização e análise dos dados. Como metodologia de investigação, decidimos pela Entrevista Compreensiva, com razão de seu reconhecimento na condição de ferramenta de pesquisa que perspectiva compreender e não inferir, nem generalizar (KAUFMANN, 2013). É de sua natureza proceder ao levantamento de questões teóricas, ideológicas e filosóficas inerentes à pesquisa social, por considerarmos os significados que os sujeitos elaboram no decorrer do processo educativo.

Ao apresentarmos, também, no referido capítulo, a estrutura da pesquisa, esclarecemos que de acordo com a metodologia da Entrevista Compreensiva a edificação do objeto de estudo ocorre de forma inversa, sendo no campo que se constrói a teoria, como nos diz Kaufmann (2013, p. 145), “a pesquisa de campo como ponto de partida para fabricar um novo tipo de teoria, evolutiva e continuamente ligada aos dados, é uma invenção prodigiosa, muito mais acessível a um grande número de pesquisadores [...]”. Nesse direcionamento, fizemos o caminho inverso em direção ao campo, as leituras teóricas representaram instrumentos essenciais para a organização dos dispositivos de interpretação das falas dos interlocutores enquanto mediação para compreensão da ação dos jovens. Ao fazermos o movimento de envolvimento e distanciamento (ELIAS, 1998), deixamos ser guiadas pelas falas dos interlocutores da pesquisa, no intuito de potencializar e transpor os sentidos dos jovens.

A propósito, neste aspecto, Kaufmann (2013) fala do pesquisador como “artesão intelectual”, pela criatividade e arte envolvidas, permitindo personalizar os instrumentos teóricos e metodológicos. Destacamos as juventudes, como possibilidades de ampliação das condições de análise de suas identidades e de seus referenciais culturais, que, naturalmente, necessitam ser compreendidas. Todo esse aparato explicativo e compreensivo confere à pesquisa maior relevância em que oportuniza visibilidade aos espaços formativos e culturais, contribuindo de maneira significativa, não apenas com o contexto pesquisado, também com os interlocutores da pesquisa e com os demais que acreditam que, de fato, a educação seja um dos pilares de mudança social.

The page features a decorative border with a white, torn-paper-like shape. The top-left corner is light blue, and the bottom-right corner is lime green. Stylized letters are scattered: a red 'M' and a lime green 'O' at the top; a light blue 'O', an orange 'V', and a purple 'E' at the bottom. There are also dark blue circles, light blue circles, and groups of three dark brown lines.

**2 CAMINHOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS: ENTRELAÇAMENTOS E
CONSTRUÇÕES**

2 CAMINHOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS: ENTRELAÇAMENTOS E CONSTRUÇÕES

[...] o primeiro perigo da pesquisa é o de ir para todos os lados, de se perder no meio do caminho, e de tornar impossível qualquer construção do objeto (KAUFMANN, 2013, p. 59).

A escolha da metodologia para a realização de uma pesquisa constitui-se em decisões que possibilitam a construção de um saber crítico e criativo. Quando iniciamos a organização desta pesquisa, percebemos os desafios que poderíamos encontrar devido à complexidade do objeto de estudo.

Neste cenário, surgiu a dúvida: por onde começar? Percebemos que não poderíamos iniciar uma pesquisa sem interpretar a realidade que envolve o objeto de estudo, a formação cultural escolar dos jovens e a constituição de suas identidades, sobretudo o contexto social, com esse entendimento consideramos que os jovens estão inseridos em diversas teias de configurações: família, grupos e estratos sociais que influenciam suas formas de pensar e agir na sociedade, por esta razão torna-se complexo o estudo sobre as pessoas, seus sentidos e suas ações. No que concerne a essas teias de configurações que envolvem os jovens, esclarecemos que estão relacionadas às nossas ações e se articulam com uma “dinâmica configuracional que resulta da forma como os grupos humanos estão interligados” (ELIAS, 1998, p. 206). Esse autor discute o fato de estarmos acostumados a pensar o eu particular envolvido pelas estruturas sociais coletivas de forma separada.

Ao pesquisarmos na escola, por exemplo, um item necessário que merece consideração é entender que o espaço escolar é formado por grupos de pessoas que constituem essa instituição social, a problemática é que, na maioria das vezes, a escola aparece como externo a nós, mas na verdade, fazemos parte desse contexto.

Na metodologia da entrevista compreensiva, a teoria é gerada pelos dados e, conseqüentemente, os elementos específicos que possibilitam o entendimento das ações no contexto social, dessa forma a entrevista não é um instrumento aplicado posteriormente à construção do referencial teórico (SILVA, 2012). Esclarecemos que essa metodologia foi o ponto de partida para a construção do objeto de estudo, visto que consideramos os valores explicitados pelos interlocutores por intermédio dos registros orais como mediadores para a compreensão e explicação da ação social.

A base epistemológica fenomenológica hermenêutica, auxilia na compreensão das relações estabelecidas entre os sentidos atribuídos pelos jovens à formação cultural escolar na

constituição de suas identidades. De posse desses elementos voltamos o olhar a uma pluralidade de linguagens na tradução de sua realidade, “a palavra é, então, percebida como um ato concreto do sujeito, como guia da realidade social, como meio de expressão da cultura” (SILVA, 2012, p. 454). Reforçamos a escolha da interpretação hermenêutica para a construção das formas de desvelamento dos sentidos que os jovens imprimem a seus discursos orais.

Na continuidade deste capítulo, discutimos os pressupostos epistemológicos que subsidiam esta investigação. No que segue, pontuamos que assumimos os riscos no processo de orientações e estudos para apresentação dos modos de fazer esta pesquisa de forma inventiva e criativa, com a trajetória do campo empírico à construção dos dados, através do plano de análise constituído pelos princípios teóricos metodológicos que a fundamentam.

Nesse direcionamento, trabalhamos o material na perspectiva do artesanato intelectual (MILLS, 2009), mediante a compreensão de que o pesquisador/artesão, na tessitura do movimento investigativo, evidencia os encadeamentos e regularidades do sentido da ação social do sujeito. Pontuamos, então, que para a construção da teoria, “na entrevista compreensiva, a objetivação se constrói pouco a pouco, graças aos instrumentos conceituais colocados em evidência, organizados entre eles com uma ruptura parcial com o senso comum” (SILVA, 2012, p. 462). Com esse direcionamento, desenvolvemos, concomitante ao processo da pesquisa, a interpretação das entrevistas, guiando-nos pelas falas dos interlocutores, com o intuito de desenvolver um olhar científico aos detalhes que integram a organização e a construção dos dados, de forma a penetrar nos sujeitos da pesquisa.

2.1 Encontro com a entrevista compreensiva: tecendo fios em busca de sentidos

Iniciamos este estudo, de certa forma, com a preocupação em torno do fato de desenvolvermos a pesquisa com jovens do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, por estarem sempre ocupados com aulas, muitas vezes, em dois turnos por dia, acrescentando as demais atividades escolares em diferentes horários. Todos esses aspectos poderiam comprometer os encontros da pesquisa, revelando alguma dificuldade dos planejamentos e ações. No entanto, seguimos com o desafio exposto anteriormente, possibilitando conciliar os momentos para viabilizar o desenvolvimento dos trabalhos, com o anteparo da metodologia e dos instrumentos constituímos o guia para a tessitura dos fios e construção desta tese.

Conforme íamos apresentando a opção metodológica desta pesquisa, confessamos que foram momentos intensos de estudos para mais claramente chegarmos à compreensão da metodologia deste estudo. Neste tópico, trazemos esclarecimentos acerca da entrevista

compreensiva que, na verdade, constitui uma bússola orientadora no caminho percorrido para o alcance da resposta à problemática estabelecida, de modo a possibilitar o desvelamento do objeto de estudo aos poucos, num processo de elaboração teórica que se ampliou a partir dos achados no campo da pesquisa.

Nessa metodologia, Silva (2012) direciona sua explicação para algumas dimensões que estão interligadas e são necessárias às suas considerações no processo de investigação. Dentre as quais evidenciamos, inicialmente, a articulação do objeto de estudo com o campo da pesquisa numa relação estreita, sendo o campo especificado anteriormente como um espaço de formação das questões da pesquisa e das categorias de unidades de sentido. A segunda dimensão, é a postura do pesquisador, de forma que esteja sempre atento e aberto para captar e ver sob a interpretação do outro, na perspectiva de interpretar os valores e sentidos, implícitos e explícitos, nas falas dos interlocutores, para compreender sua ação social. Geertz (2004), pontua que para o pesquisador perceber o ponto de vista do outro é uma questão epistemológica que considera as ideias e as realidades relacionadas intrinsecamente.

Na consideração das dimensões apresentadas, justificamos, ainda, a opção metodológica pela entrevista compreensiva, por entendermos ser possível acessar a percepção da multiplicidade dos sentidos que os jovens atribuem à formação cultural escolar e a constituição de suas identidades. Ao buscarmos os sentidos, partimos do conceito de “sentido”, tendo como ponto de partida o diálogo com Augé (1999, p. 43), “[...] falar do sentido, neste contexto, é falar do sentido social”. Percebemos que o sentido social nos conduz a interpretar que o indivíduo está em relação com coletividades que por referência define sua identidade.

O sentido do ser é o modo de pensar a dinâmica das articulações da existência como evidencia Heidegger (2005, p. 15), “pensar o sentido do ser é escutar a realidade nos vértices das realizações, deixando-se dizer para si mesmo o que é digno de ser pensado como o outro [...]”, com esse olhar analisamos os sentidos que os jovens elaboram no decorrer do processo de sua formação cultural escolar, articulada à constituição identitária, por acreditarmos que as ações humanas são baseadas nos significados pessoais e/ou sociais.

Compreender o outro (BOURDIEU, 2008) significa a compreensão da condição humana, emergirmos no universo existencial das juventudes, com o propósito de entendê-las nos contextos e condições sociais nas quais estão inseridas. Argumentamos ser necessário o desenvolvimento de uma percepção crítica do mundo real ou ideal para alcançarmos uma ciência articuladora da totalidade e a constituição da intencionalidade da consciência.

Na análise da realidade, surge a compreensão de que essa não se reduz ao conceito, por isso é necessário termos, compreensivamente, um distanciamento teórico, para levantarmos, através das interpretações, os acontecimentos em curso, a investigação especializada orienta as escolhas, pelos caminhos da construção, (re)construção e (des)construção que amplia o olhar sobre o contexto que nos cerca. Buscamos essa compreensão a partir da experiência como um sentido de vida, como nos diz Bourdieu (2008, p. 700), “contra a velha distinção diltheyana⁴, é preciso ser dito que compreender e explicar são a mesma coisa”. Para o autor, torna-se necessário, inicialmente, conhecer as condições sociais para compreender que o mundo se constitui no processo relacional com o outro.

Bourdieu (2008) argumenta que essa compreensão é exercida simultaneamente de forma inteligível, tranquilizadora e atraente na perspectiva da apresentação e condução da entrevista, com esse direcionamento procuramos compreender a vida que envolve os interlocutores, com a possibilidade de identificar, compreender e explicar os sentidos atribuídos pelos indivíduos às suas ações.

Esclarecemos que a compreensão das relações estabelecidas no imaginário social é desvelada pela oralidade dos jovens mediada pela palavra, como um guia para a construção da pesquisa em tela, razão por que comungamos com o posicionamento de Silva (2012, p. 3), ao afirmar:

É um processo de busca de compreensão que o pesquisador precisa entrar no sistema de valores dos indivíduos, na vida do informador estando aberto para captar, aproveitar um provérbio, discernir uma alusão, para construir todo o sistema simbólico a ver as coisas do ponto de vista do outro.

Trata-se de compreensão que tem como foco a constituição de um saber antropológico, evidenciar que o essencial é o sentido imbricado na relação com o outro. Com essa influência antropológica, Kaufmann (2013) aponta a construção do sentido no mundo social, apresenta a entrevista compreensiva como uma metodologia de pesquisa diferenciada, com propósitos claros, tendo em vista a produção teórica relativa aos dados. A construção dos conceitos apoia-se no sentido comum das pessoas, considerando que as experiências vivenciadas coletivamente estão articuladas à experiência teórico-científica do pensamento. Em vista dessa concepção, os sentidos que a pessoa atribui ao mundo e aos acontecimentos que relata fazem parte da sua configuração, portanto o sentido do mundo social é intersubjetivo e ocorre através das interações dos diferentes autores/atores sociais.

⁴ Expressão relacionada à Wilhelm Dilthey, que defende a compreensão como uma pura apreensão de um sistema de um conhecimento social incorporado pelos indivíduos.

A Entrevista Compreensiva se constitui um nível de (des)construção como um ato criador, momento em que nos tornamos aprendizes na relação de pertença com o mundo de relações materiais e mentais, compreensão que corroboramos em Kaufmann (2013, p. 47):

O processo compreensivo apoia-se na convicção de que os homens não são simples agentes portadores de estruturas, mas produtores ativos do social, portanto depositários de um saber importante que deve ser assumido do interior, através do sistema de valores dos indivíduos; ele começa, portanto, pela intropatia.

Na articulação do olhar fenomenológico com a linguagem hermenêutica percebemos as articulações entre rigidez e flexibilidade na pesquisa, uma vez que o rigor científico está relacionado ao rigor do pesquisador, para além de passos e regras na condução de uma pesquisa consistente, afinal o desenvolvimento de uma pesquisa deve ser direcionado a quem sente, percebe, conceitua, afeta e é afetado pelo que compreende.

No processo de investigação Kaufmann (2013) pontua que existe uma dimensão improvisada, intransferível e autoconstruída, situa a prática científica como um processo de verdadeira bricolagem permanente, uma construção *in situ* no ato de sua efetivação. A metodologia da entrevista compreensiva, tem como núcleo central a reivindicação de um procedimento de maior aproximação entre a produção da teoria e a pesquisa empírica. Para isso pressupõe um saber-fazer mais pessoal do que estandardizado, que decorre do envolvimento do pesquisador no desenvolvimento da pesquisa, promove uma lógica de criatividade e de descoberta científica. Na produção de proposições teóricas, se mantém fundamentada no conhecimento artesanal e na arte da bricolagem, através de uma escuta sensível (BARBIER, 1998).

Neste estudo percebemos a complexidade que os jovens assumem na sua atuação no mundo ao falar de suas trajetórias na perspectiva de explicar o seu cotidiano, orientados pelo fio condutor proposto. Então, os interlocutores da pesquisa perceberam-se em distintos contextos para se situarem em suas diferentes faces que configuram nas suas formas de ser e agir socialmente, nesse movimento, identificaram momentos marcantes de transição em suas próprias vidas.

A entrevista compreensiva, como esclarece Kaufmann (2013), não é apenas uma técnica, mas um método de trabalho específico. Essa modalidade de entrevista situa-se em um movimento onde se desenvolve uma hermenêutica que retorna a reflexão crítica epistemológica em que o pesquisador se posiciona de forma ativa no envolvimento das questões na perspectiva da interpretação e compreensão das falas dos interlocutores. Ainda

conforme o autor (2013, p. 40), “toda entrevista é de uma riqueza profunda e de uma complexidade infinita, cuja compreensão total é estritamente impensável”. Com este entendimento, as configurações que envolvem o indivíduo e a perspectiva fenomenológica de olhar a ação humana se constituem em conceitos, temas e objetos dessa metodologia.

Destacamos que, em alguns momentos, os sentidos das ações dos jovens nem sempre foram conhecidos ou conscientes pelos próprios interlocutores, no que diz respeito a essa situação percebemos que no ato da fala são evidenciados motivos ou situações, muitas vezes, não explicitados pelo interlocutor em momentos anteriores. Nesse processo, a Entrevista Compreensiva aponta para o estudo do entendimento e fundamentação dos princípios teóricos metodológicos da “Multirreferencialidade”, da “Escuta Sensível” e do “Artesanato Intelectual”, além da utilização dos dispositivos da pesquisa voltados para a produção e interpretação dos dados (perfil dos entrevistados, sessões de grupo focal, grelha de perguntas⁵, entrevista gravada, fichas de interpretação e planos evolutivos).

Colocamos em realce que o discurso oral dos interlocutores constituiu elemento fundamental na Entrevista Compreensiva, possibilitando-nos proceder à interpretação dos sentidos e valores atribuídos pelos jovens sobre a formação cultural escolar e a constituição identitária, construindo os dados advindos dos dispositivos dessa pesquisa, permeados por uma análise compreensiva para o desvelamento dos elementos que subsidiaram o desenvolvimento do objeto de estudo desta pesquisa.

A construção dos princípios teóricos metodológicos e dispositivos, mencionados anteriormente, desenvolve-se pelo emprego da bricolagem, contribuindo para o avanço da pesquisa, visto que possibilita a construção de uma ciência crítica da complexidade. O pesquisador bricoleur⁶ se implica no tratamento complexo do mundo e percebe os múltiplos contextos nos estudos fenomenológicos no sentido de ampliar o olhar interpretativo e investigativo. Consideramos oportuno apresentar a compreensão do termo bricolagem, segundo Ardoino (1998, p. 30),

Esta noção é quase sempre entendida de maneira pejorativa. Alguns raros usos, contudo, tendem a reabilitá-la, em parte, no nível da técnica e da ciência. A etimologia ensina-nos que, se a acepção atualmente dominante permanece aquela de pouca importância (entendida aí no sentido livre), houve, na passagem de sentido mais técnico (jogos que exigem habilidade, péla (sic), bilhar), outra designação constante de pequenos trabalhos manuais pouco remunerados. As ideias de esperteza e astúcia ficam aí geralmente ligadas. Usar de subterfúgios é, contudo, essencialmente ir aqui e lá,

⁵ Utilizamos o termo grelha de perguntas, por compreendermos que se constitui um instrumento flexível na condução da entrevista.

⁶ Expressão francesa sem tradução, significa aquele que cria bricolagem.

eventualmente procurar obter pelo desvio, indiretamente, aquilo que não se pode esperar mais diretamente.

Para uma melhor compreensão do termo bricolagem, Mills (2009) evidencia o pesquisador *bricoleur*, como um artesão intelectual no sentido de desenvolver um olhar atento para combinações imprevistas, bem como para evitar a rigidez de métodos e técnicas da pesquisa. A relação entre bricolagem e multirreferencialidade busca compreender a realidade e o ser humano, constituindo-se em uma aprendizagem contínua da existência e profundidade da vida humana.

Consideramos que os discursos dos interlocutores fundamentados na perspectiva antropológica de Geertz (1989), que entende as formas da produção do discurso considerando os sentidos e os processos de significação pelos reflexos de valores e da cultura, envolvendo o simbolismo e as múltiplas formas de interpretação, bem como o movimento de ir e vir entre o local de detalhes e as estruturas globais.

Como sustenta Bourdieu (2008), a entrevista deve ser utilizada como um exercício espiritual, pelas disposições acolhedoras, liberando no entrevistado tudo o que ele pode dizer. Por isso, argumentamos que o discurso se constitui como uma produção cultural, enquanto mediação entre o sujeito e a realidade social, usando ou considerando a palavra para a produção dos sentidos. Evidenciamos que as expressões não verbais dos jovens desta pesquisa, por exemplo, os gestos, os semblantes de apreensivos ou sorridentes, e até os silêncios, fizeram-nos perceber os seus medos e angústias diante das temáticas abordadas no desenvolvimento das sessões de grupo focal e entrevista. Essas atitudes configuram-se em momentos singulares, nos quais a reflexividade crítica permeia sobre formação cultural escolar e a constituição identitária.

A abordagem multirreferencial no âmbito das ciências humanas, principalmente da educação, está relacionada com o reconhecimento da complexidade e da heterogeneidade que caracterizam as práticas sociais. Assumimos a complexidade, inclusive, a respeito da qual nos posicionamos: essa abordagem apresenta a proposta de uma leitura plural de seus objetos práticos e teóricos, sob olhares distintos, que implicam tanto interpretações quanto linguagens apropriadas às situações específicas, de acordo com diferentes sistemas de referências heterogêneos. Esta abordagem é uma interpretação da prática social e, sobretudo, das práticas educativas de forma realista e relativista, esse olhar sobre o ser humano e a realidade, cuja explicação encontramos em Ardoino (1998, p. 24):

[...] na abordagem multirreferencial propõe-se uma leitura plural de seus objetos (práticos ou teóricos), sob diferentes pontos de vistas que implicam

tanto visões específicas quanto linguagens apropriadas às descrições exigidas, em função de sistemas de referências distintos considerados, reconhecidos explicitamente como não-redutíveis, uns aos outros, ou seja, heterogêneos.

A multirreferencialidade possibilita ao sujeito uma nova leitura da realidade, seja pela observação, investigação, escuta do entendimento, seja pela descrição, sob óticas e sistemas de diferentes referências por nós acolhidos, buscamos as relações estabelecidas entre os sentidos atribuídos pelos jovens ao conjunto das experiências vivenciadas pelas juventudes, através de um olhar fenomenológico e uma leitura hermenêutica da situação em que os sujeitos interagem subjetivamente.

No desenvolvimento metodológico desta pesquisa, situamo-nos por meio do movimento de envolvimento e distanciamento (ELIAS, 1998), simultaneamente nos aproximamos dos relatos e nos distanciamos das informações, para que tivéssemos condições de potencializar os dados da pesquisa.

Na análise dos dados nos implicamos na condição de envolvidas (ELIAS, 1998) com os contextos constitutivos dos interlocutores da pesquisa, bem como a partir dos significados das falas desses autores, condição que possibilitou a articulação entre a empiria e a teoria. Esse movimento de implicação está relacionado ao comprometimento individual e coletivo na prática científica, a partir da identidade enquanto ser humano que sente e interpreta a vida e o mundo. Trata-se de um movimento que ocorre, segundo Augé (1999), em razão das relações e influências entre si e o outro para o esclarecimento dos fatos articulados.

As contribuições de Augé (1997; 1999) foram fundamentais no processo de análise das falas dos jovens interlocutores, auxiliando-nos na compreensão dos sentidos das juventudes. Para tanto, foi necessário aprofundar o olhar interpretativo para compreensão da realidade.

Os vínculos afetivos, éticos e políticos se articularam às percepções dos jovens sobre suas atuações no mundo e nas relações entre si e com os outros, pela alteridade, como pontua Augé (1999, p. 137):

[...] a tradição antropológica ligou a questão da alteridade (ou da identidade), à do espaço, é porque o processo de simbolização levado a efeito pelos grupos sociais devia compreender e dominar o espaço a fim de eles mesmos se compreenderem e se organizarem.

Essa articulação não se reduz somente ao nível político do território dos grupos sociais, afeta a própria vida nas características entre as sociedades por intermédio dos aspectos históricos ou geográficos implicados pela necessidade da organização e simbolização

de espaços interiores para aberturas exteriores. Augé (1999, p. 138) aponta que “existe a necessidade simultânea de pensar a identidade e a relação, o si-mesmo e o outro”, a esse respeito no desenvolvimento dessa pesquisa buscamos relacionar identidade e alteridade na perspectiva de “atravessar” a pessoa de cada indivíduo.

Nas palavras desse autor, “a alteridade e a identidade não são concebíveis uma sem a outra não somente nos sistemas sociais, mas também na definição instituída dos indivíduos que correspondem a elas” (AUGÉ, 1999, p. 140). O fato é que desenvolvemos a alteridade na compreensão das juventudes, por acreditarmos que a relação está no cerne da identidade do indivíduo e sua atuação no mundo.

Implicadas pelo objeto de estudo, articulamos as redes de interdependência entre escola e discentes, na perspectiva de identificar os sentidos que as juventudes atribuem à escola. Com essas relações estabelecidas, adotamos a noção de escuta sensível pautadas na concepção de Barbier (1998, p. 187): “a escuta sensível supõe, portanto, um trabalho sobre si, em função de uma consideração sobre nossa relação com a realidade, com a ajuda eventual de um outro à escuta [...]”. Nesse movimento percebemos o ouvir como o momento potencial, orientador das interpretações, além das palavras, por isso buscamos, também, o silêncio para potencialização da interpretação dos dados.

Destacamos, por conseguinte, que o ato de ouvir representa um elemento forte na entrevista compreensiva, possibilita uma troca entre a leitura de mundo do pesquisador e a leitura do interlocutor. A escuta sensível (BARBIER, 1998) permite voltar à realidade e perceber o que é observado, dito e compartilhado pelos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Em reforço, registramos que a entrevista compreensiva se apresenta relevante para a pesquisa social e esclarece mitos recorrentes – como a pretensa neutralidade do entrevistador; desconstrói hierarquias nas etapas da pesquisa e destaca a relação dialógica como o entrevistado e a interação global do cientista para obtenção de respostas não superficiais dos pesquisados.

Neste aspecto, Mills (2009) destaca a importância do “artesão intelectual”, através da criatividade e artes, permitindo personalizar os instrumentos teóricos e metodológicos. O referido princípio teórico metodológico não é um guia prévio, embora este deva existir – contendo os tópicos orientadores, priorizando as dimensões de análise – mas requer do pesquisador uma atitude de permanente atenção e abertura à perspectiva da fala do entrevistado, como pontua Kaufmann (2013, p. 33-34):

[...] o artesão intelectual é aquele que sabe dominar e personalizar os instrumentos que são o método e a teoria, num projeto concreto de pesquisa. Ele realiza uma obra (e isso não está restrito a alguns autores importantes) que se destaca por sua importância, que está acima do fluxo uniforme de dados simples e de outras informações.

A inspiração na metodologia da entrevista compreensiva constitui-se um movimento contínuo de ir e vir por parte do pesquisador, de forma criativa, interativa e recíproca, tendo em vista a compreensão da fala do interlocutor para a produção de instrumentos conceituais adequados à análise reflexiva no decorrer do processo de construção do conhecimento.

O propósito da entrevista compreensiva se constitui de forma que o trabalho de campo deixe de ser abordado como uma instância de verificação da teoria para se tornar o *locus* de seu nascedouro, o ponto de partida da problematização teórica sugerida pelos fatos. Nesta investigação, acessamos à compreensão não somente da diversidade e multiplicidade de valores, também da singularidade de cada um deles construindo um conceito de cientificidade humano.

Consideramos que é fundamental o domínio da construção do objeto, bem como a boa sociabilidade entre pesquisador e pesquisado como condição incontornável da ambiência, mais ou menos, favorável em que ocorre uma entrevista, de fato, bem-sucedida. Destacamos, a propósito, no que tange à atenção e à reflexividade dos indivíduos e grupos instigados pelo entrevistador, a se empenharem a pensar explicações sobre si, em construir versões de suas vidas para si num movimento de autoconhecimento, como autoconstrução.

Em sintonia com essas colocações, os fundamentos de Gadamer (1998) apresentam a linguagem como meio universal da pesquisa qualitativa, na busca do que dá e faz sentido. Nesse movimento, tecemos o fio condutor do entendimento da formação cultural escolar e da constituição identitária das juventudes através da palavra. São observações que possibilitaram o olhar do pesquisador mais claramente interpretar e compreender a realidade, através da práxis científica, como pontua Macedo (2000, p. 38):

[...] uma epistemologia social recomenda e sugere a criação de um ser da práxis científica que, além de pensar o mundo e o mundo dos homens, imagina-se também parte indistacável destes mundos; age sobre eles e com eles, por conseguinte, o seu saber e o seu fazer remetem-lhe para dentro de uma cultura científica e humana ao mesmo tempo.

É fato, pois, que nos implicamos com os cenários constitutivos no desenvolvimento deste estudo, buscamos compreender as relações que os jovens estabelecem com eles próprios, com o outro e com o mundo. Partimos da escola como um lugar de vida, uma comunidade que reúne um grupo de pessoas e de grupos em interações recíprocas. As relações

que o vivido coletivo tece no decorrer das situações sucessivas estão inscritas numa duração, que se apresentam carregadas de histórias.

Nesta pesquisa, desenvolvemos o estilo relacionado à sua base epistemológica, motivo por que consideramos pertinente discutir, no tópico a seguir, os esclarecimentos sobre a fenomenologia hermenêutica, que constitui e orienta nossos olhares interpretativos sobre a realidade investigada.

2.2 Pressupostos epistemológicos: olhares interpretativos

O desenvolvimento de uma pesquisa envolve escolhas, em conexão com estas decisões surge o caminho a ser delineado. Chizzotti (2001, p. 26) afirma que “este caminho determinará estratégias, técnicas e métodos de alcançar a comprovação, coerentes com a concepção assumida e, também a eleição de técnicas que permitirão melhor reunir as informações indispensáveis”. Conceber, caracteriza uma situação que nos posiciona diante da concepção que assumimos e como percebemos a realidade. Significa que trilhamos um caminho de explicitação do objeto de estudo baseado na visão de mundo, que acreditamos ser capaz de sustentar a análise da realidade, como explicam Ghedin e Franco (2011, p. 55):

A evolução da compreensão dos fenômenos educacionais bem como as configurações complexas e variadas que o próprio processo educativo vai assumindo para atender às novas demandas socioculturais vão exigindo que novas formas de pesquisas sejam incorporadas ao fazer científico.

Tendo como princípios a intencionalidade e a consciência que se articulam com as juventudes, cujas histórias pessoais são fontes de construção e análises dos dados. Para Peixoto (2011, p.151), a consciência é intencional e significa sustentar que só pode ser analisada por meio dos sentidos, não sendo ela própria uma coisa, mas o que dá sentido às coisas, e com a “[...] intencionalidade, a fenomenologia pode apreender não o sentido da razão ou do objeto isoladamente, mas o sentido que aparece na intersecção de minhas vivências, da intersecção do eu com o mundo [...]”. Ao promovermos o isolamento do fenômeno, dentro do seu contexto, questionamos e discutimos os pressupostos tidos como naturais da intencionalidade do sujeito frente à realidade de sua ação.

O percurso metodológico da pesquisa deve ser desenvolvido a partir de uma compatibilidade com a natureza do fenômeno estudado, o enfoque fenomenológico hermenêutico constitui uma adequada abordagem dos pressupostos da ação humana. Conforme Ray (2013, p. 120), “na fenomenologia o ego do pesquisador é o maior instrumento para a coleta de dados e este não procura a evidência como ela se dá em si mesmo enquanto

originária”. A fenomenologia hermenêutica abre horizontes pela descoberta das pressuposições a respeito do fenômeno, revelando-se definida como uma compreensão e expressão dos acontecimentos entre os sujeitos envolvidos nas vivências da realidade.

Por ser diversa e plural, a realidade proporciona ao pesquisador uma abertura na análise das situações e permite a apropriação do campo da educação e da complexidade das situações pedagógicas. Ampliamos esse pensamento na conexão com as juventudes, na perspectiva da autocondução responsável e, em decorrência da vida presente, esse movimento de retorno a si mesmo se apresenta eficaz quando ativado por cada um espontaneamente. A verdade é que é necessário fazermos o retorno radical sobre nós mesmos, sabendo que se trata de um processo mais imaginante do que especificamente conceitual.

No desenvolvimento do olhar fenomenológico hermenêutico sobre as juventudes, entramos nas experiências vividas, encaminhadas para o campo de fenômenos possíveis de serem experienciados pelo ser humano. Como nos dizem Martins e Bicudo (2006, p. 19), “o investigador fenomenólogo procura ver as coisas de modo direto, aberto às suas possibilidades de aparecer”, neste entendimento, revelam as possibilidades de aparecer, considerando que a realidade não é objetiva, dada e pronta.

Husserl (1990, 2001), em seus escritos sobre fenomenologia, criou o método na busca da verdade e nos dados originários a partir da experiência, significa o retorno “as coisas mesmas”, relacionado à existência e à vivência. Esse método tem como finalidade o estudo dos fenômenos, isto é, as percepções da realidade material e imaterial criada pela cultura, por intermédio da ação e de práticas humanas relacionadas com a consciência. É como nos diz Masini (1989, p. 66), “o objeto de estudo da fenomenologia é o próprio fenômeno, ou seja, as coisas mesmas e não o que diz delas”. No entendimento da expressão “as coisas mesmas”, buscamos compreender o fenômeno das juventudes nas relações socioeducacionais, que, a propósito, se explica, também, na concepção de Bicudo (2011, p. 30), “[...] o fenômeno é o que se mostra no ato de intuição efetuado por um sujeito individualmente contextualizado, que olha em direção ao que se mostra de modo atento e que percebe isso que se mostra nas modalidades pelas quais se dá a ver [...]”. Sob o olhar fenomenológico, tudo que percebemos, coisas materiais e imateriais, criadas pela cultura, pela ação e pelas práticas humanas têm interação com a consciência.

Na concepção de Peixoto (2011, p. 149), “fenomenologia ocupa-se, portanto, com os atos da consciência e correlatos da consciência”, inclusive suas categorias básicas “[...] a intencionalidade, a *epoché*, a redução eidética, atitude natural e fenomenológica”. A análise fenomenológica se caracteriza pela ênfase ao “mundo da vida cotidiana”, como um retorno ao

mundo vivido. Não se apega somente aos fatos observáveis, realiza procedimentos que possibilitam uma compreensão do fenômeno por meio de relatos descritivos da vida social.

A importância dos fenômenos da consciência, os quais devem ser estudados em si mesmos, resumem-se por serem os meios pelos quais podemos saber do mundo, sobre esses fenômenos idealizados que existem na mente, cada um designado por uma palavra que representa a sua essência, sua “significação”.

A busca da essência carece de referência para tornar explícita a estrutura e o significado implícitos da experiência humana. A fenomenologia husserliana aponta, que a consciência é produto de algo, é sempre “consciência de”, o ponto de partida é a vivência imediata dessa consciência. De acordo com o posicionamento de Peixoto (2011, p. 149), “não existe pura consciência, como também não existe mundo sem consciência”, mas uma atitude por atos intencionais, a intencionalidade é da consciência que sempre está dirigida a um objeto. Substitui a essência na existência e não pensa que se possa compreender o homem de outra forma senão a partir da “facticidade”.

Compreendemos a pessoa, a vida e a existência humana vinculadas ao mundo e à sociedade, num processo de humanização, possibilitando entender o vivido. Tudo que conhecemos do mundo sabemos pela vivência, pela experiência singular. Partindo da experiência de vida, a fenomenologia hermenêutica desenvolve uma concepção do ser em estreita relação com a linguagem, na perspectiva da percepção de si e do outro.

Com essa compreensão, buscamos os fundamentos teóricos para respaldar o suporte necessário à investigação no confronto entre a empiria e a teoria, na perspectiva hermenêutica, como afirma Ghedin e Franco (2011, p. 72), “o processo de investigação implica uma interpretação do objeto, que não fala por si, mas pela comunicação estabelecida entre o sujeito, o objeto e os conceitos que possibilitam sua comunicação como realidade cognoscível”. O olhar interpretativo, num viés hermenêutico implica reconstrução do processo de pesquisa, entre perceber e interpretar potencializa o pensamento, a linguagem, a criatividade e a inteligência humana. Na concepção de Ricoeur (1990, p. 52):

A hermenêutica [...] permanece a arte de discernir o discurso na obra. Mas esses discursos não se dão alhures: eles se verificam nas estruturas da obra e por elas. Consequentemente, a interpretação é a réplica desse distanciamento fundamental constituído pela subjetivação do homem em suas obras de discurso, comparáveis à sua objetivação nos produtos de seu trabalho e de sua arte.

O discurso pretende atingir a realidade e expressar o mundo, constitui o produto de determinado contexto que fala por meio do pesquisador. Destacamos, como o discurso atinge

a realidade, sendo que essa realidade atinge a pessoa pelo discurso. Nesse movimento há um enfoque na história pessoal e coletiva, como um processo integrado nas seguintes perspectivas: ação, narrativa, linguagem, elaboração simbólica e a construção da identidade e alteridade.

Na abordagem histórica e cultural, Ricouer (1990) aprofunda o estudo da subjetividade e de sua formação, inseridos na história pessoal, nas relações sociais, na experiência concreta e na história social dos grupos, instituições e comunidades. Existem diferentes abordagens no processo de formação do sujeito, inserido tanto na história pessoal como na história social, o que nos conduz a perceber a abordagem fenomenológica hermenêutica como um direcionamento para a interpretação da pluralidade de linguagens e identidades socialmente construídas.

Com a preocupação e o intuito de conhecer e descrever o fenômeno em si, analisamos como a realidade é construída e interpretada pelas juventudes, considerando que a fenomenologia tem por ponto de partida a compreensão do viver e não exatamente a preocupação com definições. Como esclarece Dartigues (1992, p. 132), sobre a fenomenologia hermenêutica “[...] deverá decifrar o sentido do texto da existência, esse sentido que precisamente se dissimula na manifestação do dado, não mais se contentando em ser descrição do que se dá ao olhar, mas interrogação do dado que aparece”. Nesse aspecto, a compreensão se transmuta em maneira de ser e não conhecer.

Na abordagem epistemológica, a exemplo desta que adotamos nesse estudo, nos aprofundamos da essência das coisas na relação com vivências e experiências apresentadas pela linguagem, conscientes das percepções dos jovens nas relações socioeducacionais, pela compreensão de que a vivência, nos possibilita ver e perceber o mundo, para que possamos concretizar o relacionamento com ele. Justificamos a escolha da abordagem fenomenológica hermenêutica pela condução do olhar da ciência para reconhecimento do pesquisador sensível e inteligível, o qual apresenta, por sua consciência, uma compreensão correspondente sobre seu objeto de estudo.

2.3 Sobre os modos de fazer: a invenção no processo da pesquisa

Para a organização e produção dos dados realizamos cinco movimentos constitutivos. O primeiro movimento foi a constituição do plano de análise, norteado pelos aportes teóricos metodológicos que atravessam a problemática investigada. Tomamos conceitos sobre formação cultural escolar, juventudes e constituição identitária para nos aprofundarmos nas origens dessas construções que subsidiam a prática educativa nas formas de ser e agir

relacionadas à questão de partida. Adotamos como fundamentação os princípios da multirreferencialidade, do artesanato intelectual e da escuta sensível, bem como fundamentamo-nos, ainda, na abordagem epistemológica da fenomenologia hermenêutica, considerando que a complexidade não está no objeto, mas no olhar que o pesquisador projeta para se apropriar, para investigar os fenômenos, com a proposta de desenvolver um novo olhar sobre o humano, um olhar plural, tendo como referencial a realidade que o cerca. Buscamos construir o conhecimento sobre os fenômenos sociais, notadamente os educativos, por considerarmos que o âmbito educacional está relacionado com a complexidade e heterogeneidade caracterizadas pelas práticas sociais.

No segundo movimento elaboramos os dispositivos voltados para a construção dos dados, adotando critérios para escolha do campo empírico e interlocutores da pesquisa. Com base nesses elementos, realizamos o terceiro movimento, representado pela definição dos dispositivos para a análise dos dados, tem sua fundamentação, em Mills (2009), que chama a atenção do combate ao “empirismo abstrato” da produção de dados brutos e do formalismo metodológico e apresenta a proposta do artesão intelectual, colocando em realce como o pesquisador desenvolve o domínio e personalização dos instrumentos da pesquisa como se fossem uma obra. Encontramos em Kaufmann (2013, p. 33-34) “o artesão intelectual é ao mesmo tempo: homem de campo, metodologista, teórico, e recusa deixar-se dominar tanto pelo trabalho de campo quanto pelo método ou mesmo pela teoria, quando esta é dogmática”. Não podemos deixar de evidenciar que o lugar do artesão intelectual exige o rigor científico, especificamente, sobre o pesquisador está apto para a construção do objeto científico, bem como para a utilização dos instrumentos vislumbrando a progressão do conhecimento a partir do campo empírico.

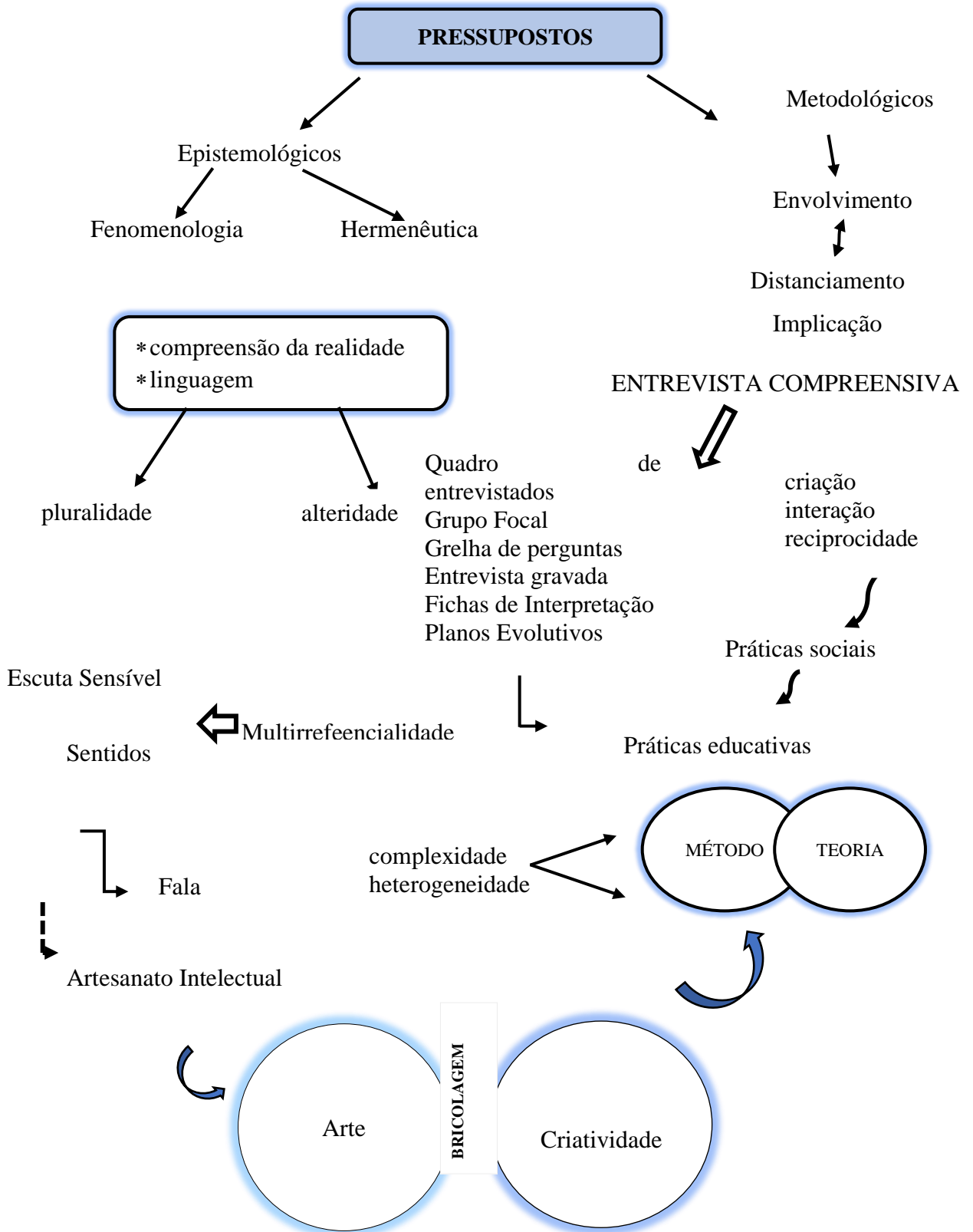
Elias (1993, p. 65) focaliza que o fator decisivo da tomada de distância com o conhecimento espontâneo está na “maneira de como colocar os problemas e construir teorias”. Com os dispositivos organizados, ampliamos a visão do tema da pesquisa, construímos, gradualmente, o objeto de estudo, anteparado por uma elaboração teórica que foi progredindo até chegarmos à estruturação e desenvolvimento da metodologia.

Sobre os dispositivos construídos, sublinhamos que ao escolhê-los, buscamos coerência com os objetivos, em sintonia com as perspectivas teóricas metodológicas e epistemológicas delineadas nesta pesquisa. Nesse sentido, acrescentamos, somos conscientes que todo instrumento ou técnica de investigação apresenta vantagens e limitações para a obtenção dos dados, tal seja a perspectiva de compreensão da realidade investigativa. Optamos pela utilização de diferentes dispositivos, tendo em vista a possibilidade de

acessarmos a um volume de informações que possibilitem ao pesquisador desenvolver a processualidade interpretativa.

Para a construção do plano de análise, consideramos as orientações da metodologia da entrevista compreensiva adotando a proposta de Kaufmann (2013), cujos passos e movimentações se encontram expostas na Figura 1, realça a correspondência e as relações de interdependências (ELIAS, 1998) entre conceitos e procedimentos metodológicos.

Figura 01 - Plano de Análise



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Nesse processo, apresentamos o quarto movimento, esclarecendo que a presente pesquisa tem como campo empírico o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFMA), Campus Caxias. A escolha é justificada pelo fato de que essa instituição oferta curso, em nível de ensino médio, envolvendo o objeto de estudo dessa investigação, bem como pelo fato de ser marcado pela complexidade das relações interpessoais e da diversidade de práticas educacionais. Além disso, a experiência profissional como professora da Educação Básica, Técnica e Tecnológica, nos instigou a definir esse espaço, considerando que as relações construídas no âmbito educacional apontam a necessidade de uma análise atenta às especificidades das juventudes.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFMA), instituído no âmbito do sistema federal de ensino à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculado ao Ministério da Educação (MEC), pelo Decreto n. 5154/2004, que afinou com a LDB n. 9394/96, constituindo uma visão mais integral do ensino técnico, respaldados pela regulamentação de seus artigos que tratam dessa modalidade de ensino. Com o decreto citado anteriormente foi oficializado um maior incentivo à formação integral do trabalhador pelo deslocamento do foco no mercado de trabalho para a formação humana (BRASIL, 2007).

Houve reconhecimento de que trabalho, ciência e tecnologia são indissociáveis, cabendo acentuar que, na prática, houve uma articulação da Educação Técnica com a Educação Básica, na perspectiva do desenvolvimento de maneira mais condizente com a formação do homem integral com as exigências do mundo contemporâneo.

Os Institutos Federais (IF's) possuem natureza jurídica de autarquia, detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. De acordo com o Capítulo I, Art. 2º, da Lei 11.892, de 29 de setembro de 2008, oferta a educação profissional técnica e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com suas práticas educativas.

Esse contexto se reflete não somente nos discentes dessa modalidade, mas também em todos os profissionais envolvidos no ensino técnico e profissional, sobretudo nos docentes, os principais responsáveis pela mediação e construção do conhecimento, junto aos alunos. Na verdade, esses profissionais encontram, diretamente, diante dos desafios inerentes ao mundo contemporâneo assumindo a responsabilidade pela formação de profissionais e, por extensão, pela promoção de uma formação cidadã. Com a expansão da rede de ensino tecnológica (seu papel estratégico é confirmado pela LDB n. 9394/96, nos artigos de 39 a 42),

foi aberto um grande número de *campi*, desenvolvendo, afora o ensino técnico e profissional, o ensino superior e a pós-graduação.

No âmbito do IFMA, Campus Caxias, são ofertados Cursos Técnicos nas modalidades: Integrado, Concomitante e Subsequente ao Ensino Médio. São disponibilizados, também, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), cursos superiores (Bacharelado e Licenciatura); Pós-graduação *lato sensu* em Diversidade Cultural na Educação e Pós-graduação *lato sensu* Educação e Ensino de Ciências e, ainda, cursos ofertados por diversos programas: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA); Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) e Mulheres Mil.

Nesse cenário, no qual nos inserimos como condição de docente da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT) nos direcionamos, inicialmente, à Direção Geral do Campus Caxias, para oficializarmos a solicitação de Autorização Institucional (Anexo A), de posse dessa permissão, encaminhamo-nos à Direção de Desenvolvimento Educacional para solicitar as informações sobre a oferta das turmas e horários dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio. Em seguida, fomos às turmas convidar os estudantes para uma reunião a ser realizada no Auditório da instituição, momento em que apresentamos, em linhas gerais, a proposta da pesquisa, bem como faríamos o convite para que colaborassem com nosso pleito na condição de interlocutores da pesquisa. Naquele momento, de um total de 15 (quinze) jovens presentes ao evento, obtivemos o aceite de 7 (sete) estudantes.

Partindo desse contexto, o grupo de interlocutores da pesquisa constituiu-se de jovens estudantes do IFMA – Campus Caxias, dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, que atenderam os critérios estabelecidos para essa finalidade:

- a) Ser discente do Ensino Médio;
- b) Estar na faixa etária entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade;
- c) Aderir voluntariamente à pesquisa;
- d) Ter disponibilidade para participar da pesquisa;
- e) Assinar o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (para menor de idade);
- f) Assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (para maior de idade);
- g) Assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (para pais, mães e/ou responsáveis).

A categoria juventudes, desenvolvida nesta pesquisa, está respaldada na legislação vigente, Lei n. 12.852, de 5 de agosto de 2013, que Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o

Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE, conforme dispõe o § 1º: “Para os efeitos desta Lei, são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade”.

Inicialmente, desenvolvemos as atividades junto aos jovens, elaborando planejamento de atividades e organizando documentação referente à participação dos alunos, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, maiores de 18 anos (Apêndice A), o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, menores de 18 anos (Apêndice B) e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE (Apêndice C). É oportuno esclarecer que ao fazermos o convite aos jovens para participação na pesquisa, explicamos que os encontros seriam semanalmente, pela inviabilidade de realizarmos os encontros denominados Espaços de Diálogos no horário das aulas. Finalizados esses procedimentos, planejamos a primeira sessão do grupo focal, que ocorreria às sextas-feiras, no quinto horário do turno vespertino, em conformidade com os horários disponibilizados pelos jovens.

Esclarecemos que não foi possível a realização do primeiro encontro como previsto, em razão da suspensão de todas as atividades presenciais devido a pandemia da COVID-19⁷, o que suscitou uma alteração na vida cotidiana das pessoas, como por exemplo, medidas de prevenção como o distanciamento social para conter a disseminação do coronavírus. Nesse contexto, foram implementadas as aulas remotas para evitar a paralisação do processo de ensino e aprendizagem.

Para dar continuidade ao processo de desenvolvimento da pesquisa, refizemos o planejamento para retomada dos trabalhos, com o encontro da primeira sessão de grupo focal, de forma online, considerando o contexto da pandemia que ora estamos vivendo. Posteriormente, efetivamos a formação do grupo e do planejamento. Realizamos, nesse sentido, os segmentos dos dispositivos de análise, mediados pelo aplicativo Google Meet⁸, em decorrência da impossibilidade de encontros presenciais. Ao esclarecer sobre o uso da entrevista compreensiva com o recurso da internet, Kaufmann (2013, p. 95) argumenta:

[...] é verdade que perdemos os balbucios sugestivos e a espontaneidade impulsiva das entrevistas face a face, assim como a poesia das formulações orais. Mas ganhamos na concentração da informação, tão condensada que é frequentemente difícil cortar trechos dos testemunhos.

A questão posta pode ser da maior ou menor sinceridade, entre a escrita e a oralidade, o estilo, por si só, não aponta revelações precisas relacionadas ao grau de

⁷ Doença infecciosa causada pelo corona vírus, um vírus de alta letalidade.

⁸ Serviço de comunicação desenvolvido pelo Google.

envolvimento, considerando que esse momento depende da implicação da pesquisa e da atitude do pesquisador. O esforço foi maior para atingir a constituição dos elementos para análise de dados, desafio do funcionamento, de fato, da entrevista compreensiva ao buscarmos perceber as variações da integridade identitária dos interlocutores e das pesquisadoras ao se posicionarem entre si, mesmo que virtualmente como aconteceu naquele momento.

O quinto movimento de constituição desta investigação, tem como foco a interpretação das falas como unidades de referência para a construção do objeto de estudo dessa pesquisa: apoiamos a prática, como “artesão intelectual”, nos dispositivos da entrevista compreensiva:

- Quadro 1 com o perfil dos entrevistados – apresentando o conjunto das características dos interlocutores e informações sobre a situação da entrevista;
- Sessões de grupo focal – identificadas como veículos de compreensão e uma forma de ampliar os sentidos e valores dos interlocutores da pesquisa;
- Grelha de perguntas – atuando como um guia flexível, sendo modificado no decorrer das entrevistas;
- Entrevista gravada – realizada por meio de encontros virtuais, sustentada pelo discurso oral dos participantes do estudo, evidenciado pela palavra e pelo processo empático de escuta;
- Ficha de interpretação⁹ – instrumento de apoio para registro e transcrição dos fragmentos das falas ou de frases completas, dos resumos de leituras e articulações/considerações a elas associadas;
- Planos Evolutivos¹⁰ – dentre os dispositivos da entrevista compreensiva, constituem o fio diretor e guia principal nos quais constam as ideias centrais da pesquisa.

Utilizamos como primeiro dispositivo, o quadro contendo o perfil dos entrevistados que envolveu na sua organização estrutural questões sobre os dados de identificação tais como: idade, sexo e informações sobre o curso em que os interlocutores estudam de acordo com o Questionário – Perfil dos Interlocutores (Apêndice D). No primeiro encontro, tivemos como objetivo apresentar a proposta da pesquisa, visando à compreensão de desenvolvimento das atividades metodológicas, tarefa que foi dividida em três momentos: inicialmente a dinâmica de apresentação dos integrantes do grupo; posteriormente, realizamos a

⁹ Disponibilizamos um modelo de Ficha de Interpretação (Apêndice F).

¹⁰ Encontram-se no Apêndice (G), o primeiro e o nono Plano Evolutivo, como parâmetros de construção e do movimento da metodologia da Entrevista Compreensiva.

apresentação da proposta de pesquisa; e finalizamos com o preenchimento do questionário do perfil dos interlocutores da pesquisa, para organização do quadro de entrevistados. Esse instrumento auxilia o pesquisador e o leitor a situarem os sujeitos da pesquisa, evidenciando a forma como se apresentam no texto.

Os interlocutores não demonstraram dificuldades no entendimento dos itens concernentes ao preenchimento do quadro de entrevistados. Com início dos trabalhos, usamos como estratégia o estabelecimento de uma relação dialógica, em razão da subjetividade do objeto de estudo. Na sequência, passamos à definição dos interlocutores do estudo, tarefa concluída com a construção de uma síntese contendo as características do perfil de cada um (Quadro 1).

QUADRO 1 – Perfil dos Interlocutores

INTERLOCUTORES	FAIXA ETÁRIA	SEXO	CURSO	ANO	TURNO	CURSO O ENSINO FUNDAMENTAL
Angel	16 anos	Masculino	Curso Técnico em Agroindústria Integrado ao Ensino Médio	2ª ano	Vespertino	Rede Pública
Flor	17 anos	Feminino	Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio	3º ano	Vespertino	Rede Pública
Nemo	17 anos	Masculino	Curso Técnico em Agroindústria Integrado ao Ensino Médio	3º ano	Matutino	Rede Pública
Pichu	16 anos	Masculino	Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio	2ª ano	Vespertino	Rede Pública
Rick	17 anos	Masculino	Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio	3º ano	Vespertino	Rede Pública
Taz	16 anos	Masculino	Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio	2ª ano	Vespertino	Rede Pública

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Os dados apresentados no Quadro 1 revelam codinomes dos interlocutores da pesquisa (escolhidos por eles), como forma de preservar suas identidades e em atendimento ao princípio ético aos procedimentos científicos ficam assim, denominados e caracterizados:

Angel, Flor, Nemo, Pichu, Ricky e Taz. Destacamos que inicialmente participaram dos encontros espaços de diálogos virtuais sete interlocutores, porém houve a desistência de um interlocutor, seguimos com os seis jovens. Os dados expressam que todos os interlocutores são menores de idade e estudam em cursos distintos. Todos oriundos da rede pública de ensino. Esclarecemos que o perfil dos interlocutores atende às exigências e critérios requeridos para que se tornassem participantes do estudo.

Quanto ao processo de definição dos codinomes, propomos aos jovens relacionar suas escolhas, a partir de sua identificação com personagens de seu imaginário (atores de filmes ou jogos) ou na vida real, que marcaram a transição da infância para adolescência. Adotamos esse segmento em concordância com Augé (1999, p. 140) ao argumentar: “[...] o nome atribuído a cada indivíduo traduz, geralmente, ao mesmo tempo aquilo que tem de outrem e sua parte de uma identidade individual”, acrescentando: “o corpo humano é um espaço habitado onde as relações de identidade e alteridade não cessam de atuar” (1999, p. 141). Com esse olhar fenomenológico, afirmamos que essa direção assume a condição de não apenas subsidiar elementos de análise, mas, também, compreender o fenômeno. Somos conscientes de que a relação entre sujeito e objeto no processo de investigação requer interações no percurso de construção da pesquisa, por essa razão propomos o aprofundamento da análise empregando o diálogo constante com os teóricos e com os interlocutores da pesquisa. A propósito, registramos breve caracterização dos interlocutores, separadamente:

- O estudante Angel, mora com a mãe e o irmão, seu pai faleceu quando Angel contava um ano de idade. Nesse processo de perda familiar, a família decidiu residir em Brasília (Capital Federal), à época esse interlocutor, ainda criança, na transição da infância para adolescência, retorna a Caxias (MA), tornando-se aluno do curso Técnico em Agroindústria Integrado ao Ensino Médio, na condição de bolsista do Projeto de Iniciação Científica (PIBIC). Desenvolveu pesquisa com o tema “Avaliação da insatisfação com a imagem corporal e sua associação com a adequação nutricional: prevenção de transtornos alimentares em adolescentes”.
- Flor, mora com a mãe, irmão, avó materna (e esposo atual da avó). Seu pai faleceu quando Flor contava com apenas 8 (oito) anos de idade. Revela convivência tranquila no âmbito familiar. Estudante do curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio, destaca ser líder da turma, gosta de movimentos de interações sociais, por isso participa dos grupos de jovens, particularmente nos grupos de teatro e dança.

- O interlocutor Nemo mora com o pai, a mãe e o irmão. Evidencia que, devido a mudança de cidade quando criança, ficou sem estudar por um período de aproximadamente um ano. Condição que Nemo considera que o fez atrasar-se em relação aos estudos. Argumenta que já deveria estar no ensino superior. O estudante esclarece que além de estudar trabalha aos finais de semana à noite em uma pizzaria. Sobre os estudos revela que, a princípio, não se identificou com o curso Técnico em Agroindústria Integrado ao Ensino Médio, gostaria de ter feito a opção pelo curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio. Entretanto, no decorrer do curso foi se identificando com a área de alimentos. Faz parte Grêmio Estudantil, na função de vice-diretor.
- O interlocutor Pichu mora com a mãe, o pai, irmão gêmeo e a irmã. Diz identificar-se com o curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio. Faz parte do grupo Núcleo de Estudos em Agroecologia e Produção Orgânica (NEAPO), atua como voluntário no projeto Quintal Agroecológico. Atualmente é bolsista PIBIC, desenvolvendo estudo sob o título “Análise de Hortalíça da Microrregião de Caxias – MA”. Com esse envolvimento na sua formação do Ensino Médio, pretende cursar a graduação em Zootecnia.
- O interlocutor Rick mora com a mãe, pai e irmã, no município de São João do Sóter a 61, 7 km distante de Caxias – MA, quando está em atividades escolares se desloca para Caxias - MA e fica na casa de um tio. Destaca que no início não se identificava com o curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio. Entretanto, a influência de um professor da área de Informática e as relações com os colegas mais próximos foram aspectos decisivos para fortalecer seu processo de permanência e êxito no referido curso, por isso tem a perspectiva de cursar a graduação em Ciência da Computação.
- O jovem Taz mora com a mãe, pai, irmã e irmão, na cidade de Caxias (MA). Destaca a relação de compreensão e diálogo com a família. Considera a irmã como referência para estudar. Diz identificar-se com o curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio. Faz parte do grupo Núcleo de Estudos em Agroecologia e Produção Orgânica (NEAPO), atualmente, é bolsista PIBIC, desenvolvendo pesquisa sob a denominação “Análise de Hortalíça da Microrregião de Caxias – MA”.

Com essas informações biográficas relativas aos interlocutores, sobre o meio familiar e socioeducacional, desenvolvemos, como segundo dispositivo, as sessões de grupo focal, tomadas como veículo de compreensão das vivências e forma de ampliar os elementos na revelação dos sentidos atribuídos pelos jovens à formação cultural escolar e constituição de suas identidades. Decidimos pelo emprego dessa técnica, pela compreensão de que proporciona a interação entre os sujeitos da pesquisa, como pontua Gatti (2005, p. 56):

O grupo focal é uma técnica empregada há muito tempo, sendo primeiramente mencionada como técnica de pesquisa em *marketing* nos anos 1920 e usada por Robert Merton nos anos 1950 para estudar as reações das pessoas à propaganda de guerra; nos anos 1970 e 1980 o uso de grupos de discussão como fonte de informação em pesquisa foi comum em áreas muito particulares, no início dos anos 1980 houve a preocupação em adaptar essa técnica ao uso na investigação científica.

Compreendemos os problemas evidenciados durante a pesquisa, por intervenção de organização mediada por temáticas discutidas nas sessões de grupo focal. Esclarecemos a relevância de os interlocutores terem revelado vivências com as abordagens pesquisadas, tendo em vista a participação com elementos relacionados às experiências cotidianas, bem como demonstração de atitudes que evidenciem as marcas das juventudes. O grupo focal constitui-se uma técnica de caráter exploratório que possibilita a construção de um olhar para os seguintes elementos: processos de construção da realidade por determinados grupos sociais; práticas cotidianas; ações e reações a fatos e eventos; comportamentos e atitudes.

Desenvolvemos três sessões, com aproximadamente uma hora de duração por sessão, para cada encontro, com planejamento voltado para as sessões de grupo focal, como forma de sistematização da construção dos dados e, ainda, como orientação e estímulo à discussão a ser empreendida em cada sessão, atentando para o emprego de forma flexível em relação à discussão das temáticas: formação cultural escolar, juventudes e constituição identitária. Sobre a perspectiva de elaboração do roteiro e sua representatividade para demandar a discussão, ao que Gondim (2002, p. 6) orienta:

[...] um roteiro é importante, mas sem ser confundido com um questionário. Um bom roteiro é aquele que não permite um aprofundamento progressivo (técnica do funil), mas, também, a fluidez da discussão sem que o moderador precise intervir muitas vezes.

Acrescentamos que aspectos como flexibilidade, sensibilidade e habilidade na condução do diálogo foram relevantes para não pressionar o comportamento dos participantes, que, por sua vez, podem ser imprevisíveis. No início dos trabalhos, apresentamos as devidas informações aos interlocutores para o bom andamento das

atividades. Desenvolvemos a produção dos dados empregando o recurso das gravações e da escrita de pontos considerados relevantes nos diálogos, para posteriores análises, propiciamos condições favoráveis à participação de todos os membros do grupo.

Pontuamos sobre uma dificuldade relacionada à oscilação da internet, algumas vezes, caía a conexão de alguns interlocutores, mas retornavam posteriormente. Por diversos momentos tivemos que retomar as discussões, visando à participação de todos do grupo. Outra dificuldade diz respeito à participação efetiva de todos os interlocutores, em determinados momentos percebemos a timidez de alguns jovens, por esse motivo, ao final de cada encontro, disponibilizamos o roteiro discutido nos encontros, objetivando oportunizar a todos expressarem seus pensamentos e opiniões, elementos que consideramos enriquecedores em relação à produção dos dados.

Comungamos com a ideia de que existem outras possibilidades para começar o trabalho com o grupo focal. Segundo Gatti (2005), uma estratégia que possibilita tranquilidade, nesse início de processo, é orientar os sujeitos da pesquisa a dispensarem alguns minutos para anotar questões pessoais, antes de, concretamente, se posicionarem. Decidimos por essa recomendação tendo em vista a otimização das discussões.

As sessões de grupo focal revelaram-se articuladas ao quadro de entrevistados, à grelha de perguntas, à entrevista gravada, às fichas de interpretações e aos planos evolutivos, na perspectiva de obtenção de informações amplas, permeadas pela fala e pela escuta, o que nos permitiu acessar a um expressivo volume de dados, favorecendo melhor compreender as juventudes sobre suas formas de ser, pensar e se relacionar com o mundo.

No que tange à quantidade de interlocutores da pesquisa, fundamentamo-nos em Barbour (2009, p. 45), “[...] com maior profundidade para interação grupal, a dimensão do grupo pode ser, preferencialmente, entre seis a doze pessoas, e para projetos de pesquisa o ideal é não trabalhar com mais de dez participantes”. Para a efetivação da organização do grupo focal, consideramos a heterogeneidade e a homogeneidade em termos de contexto de vida, não de atitudes e o número de interlocutores envolvidos na pesquisa. Utilizamos o grupo focal na perspectiva do interlocutor falar sobre si, contando a própria vida, estabelecendo o sentido de si às experiências específicas. Buscamos compreender na fala dos jovens participantes da pesquisa as peculiaridades das relações sociais, culturais e históricas, como pontua Gaulejac (2005, p. 79):

[...] não basta falar de si para mudar o passado, transformar o mundo ou escapar da ação das determinações sociais, econômicas e culturais, entretanto, a partir de um trabalho sobre si, o indivíduo pode mudar a

maneira como esse passado nele atua. Nesse sentido o indivíduo é o produto de uma história da qual ele procura se tornar sujeito.

O discurso oral dos interlocutores possibilitou a constituição de um processo amplo de construção dos dados, quando o indivíduo fala de si consegue perceber aspectos pessoais, através de uma postura crítica reflexiva de seu contexto cultural. Para propiciarmos a valorização da autonomia dos interlocutores, interferimos o mínimo possível no momento das falas, fazendo poucas intervenções, visto que a perspectiva era a promoção de uma discussão produtiva, no sentido de geração de dados.

Na primeira sessão, discutimos a temática Formação cultural escolar, com o objetivo de identificar concepções e práticas de cultura que permeiam o cotidiano escolar, relacionando-as com a formação cultural escolar dos jovens. Dividimos o encontro em três momentos: começamos pela apresentação do plano de atividade do encontro, depois tecemos reflexões sobre a escola a partir do Poema Escola é ..., de Paulo Freire e, posteriormente, abrimos o espaço para discussão norteadas pelo seguinte roteiro de questões:

- a) Como você percebe a cultura na formação das pessoas?
- b) Qual a relação entre cultura e indivíduo?
- c) Qual a importância da escola na formação cultural do jovem?
- d) Quais os motivos da escolha do curso?
- e) Quais as suas perspectivas em relação ao curso para a sua formação?
- f) Quais as principais dificuldades você encontra no curso?
- g) Comente sobre sua relação com os professores?

Na continuidade dos trabalhos, desenvolvemos a dinâmica “tempestade de ideias”, na qual cada interlocutor ia completando as seguintes frases: “escola é o lugar onde...”; “gosto de ir para a escola porquê...”; “eu sou um estudante...”; “os desafios do ensino médio são...”. Esse momento possibilitou-nos uma gama de compreensões iniciais sobre a formação cultural escolar dos interlocutores, bem como revelação de concepções, preferências, olhares sobre a realidade mediante lugar e vivências de cada interlocutor, visto que foram discutidas questões que, muitas vezes, não costumam ser objeto de nossas reflexões cotidianas.

Na segunda sessão discutimos a temática Juventudes, com o objetivo de compreender a formação cultural escolar dos jovens, segundo as práticas de conhecimento e autoconhecimento dos sujeitos da ação educativa. O encontro foi desenvolvido tendo como foco cinco momentos: inicialmente apresentamos o plano da atividade, em seguida desenvolvemos uma dinâmica denominada Múltiplos olhares sobre o jovem a partir de imagens que remetem à reflexão da atuação dos jovens no mundo. Dando continuidade aos

trabalhos, refletimos em torno da letra da música “Como nossos pais”, interpretada por Elis Regina. Nesse sentido, a título de provocação, lançamos o seguinte desafio: relatem suas concepções sobre o ser jovem. Em seguida, abrimos espaço para a discussão, norteadas pelos seguintes pontos:

- ✓ Eu gostaria que o mundo fosse...
- ✓ Minhas perspectivas de atuação no mundo são...
- ✓ Eu digo aos jovens...

Essas atividades apontaram revelações acerca da subjetividade de cada interlocutor, propiciando compreensões sobre as juventudes. Os interlocutores revelaram seus sentidos sobre o ser jovem, relacionando essa condição com a relevância da valorização para o momento vivido pelas juventudes.

Na terceira sessão, abordamos a temática: Constituição identitária, tendo como objetivo compreender as influências da formação cultural escolar dos jovens na constituição de suas identidades. O encontro desenvolveu-se contemplando quatro momentos: inicialmente, apresentamos o plano de atividade, em seguida, desenvolvemos uma Dinâmica intitulada Compreensões sobre identidade..., para refletirmos sobre o poema “Ser em processo”, de Jereny Nasser Kedi. Com apoio nessa reflexão crítica, discutimos as seguintes questões norteadoras:

- ✓ Com quem ou com o que você se identifica?
- ✓ O que é identidade para você?
- ✓ Por intermédio de quais experiências você percebe que constitui sua identidade?

O grupo focal se apresentou como um dispositivo revelador dos aspectos que permeiam a formação cultural escolar e a constituição das identidades juvenis, com a articulação desses elementos e da subjetividade, percebemos uma variação de estilos relacionados às falas dos sujeitos da pesquisa, bem como o estilo de cada interlocutor propiciou o autoconhecimento sobre o ser, apresentando peculiaridades no processo de formação cultural escolar, elementos imprescindíveis para a compreensão das juventudes, em particular nos momentos em que falavam de suas inquietações, desafios, irreverências e alegrias de ser jovem, apesar dos percalços no caminho da constituição identitária.

Para a condução dos trabalhos relacionados ao terceiro dispositivo, agendamos um encontro individual com cada interlocutor. Dividimos a grelha de perguntas por blocos temáticos, tendo em vista a continuidade do desenvolvimento da pesquisa, pelo recurso da entrevista gravada, dos planos evolutivos e das fichas de interpretação, como evidencia Kaufmann (2013, p. 56), “[...] lá onde a entrevista compreensiva cava para descobrir os

processos em curso, a cena deve ser situada com precisão, em paisagem já conhecida graças a diversas pesquisas [...]”. Argumentamos que, nessa situação, a construção da pesquisa possibilita a arquitetura confere estrutura ao objeto em estudo, sustenta o conjunto e evita dispersões e, conseqüentemente, dispensa ao pesquisador liberdade para investir em seu processo criativo.

Ao construirmos a grelha de perguntas, percebemos a necessidade de conceder certa flexibilidade no decorrer das entrevistas. Estabelecemos a dinâmica da conversação, de forma específica, com cada interlocutor. Esse momento ocorreu de maneira mais produtiva porque os interlocutores não se ocuparam somente em dar respostas às perguntas, obviamente sem fugir de cada temática proposta. Iniciamos com perguntas de relevância particular, elas dão o tom, porém não nos estendemos muito para evitar o estilo superficial e a acomodação do interlocutor. A esse respeito, Kaufmann (2013, p. 76), esclarece “[...] de fato, cada pergunta é particular: existem as boas, as não tão boas e as más, as centrais e as periféricas [...]”, construímos a grelha de perguntas relacionando-as com o objeto científico do estudo, compreendendo que nesse instrumento existem vivências e experiências, cada pergunta tem seus pontos fortes e fracos, com sinceridades ou dissimulações peculiares.

A grelha de perguntas encontra-se organizada por eixos centrais, na perspectiva de conduzir uma conversa entre pesquisador e entrevistado, o entrevistador precisa ficar atento aos elementos importantes que emergem desse diálogo, caso haja necessidade de excluir ou acrescentar alguns pontos. Em alguns momentos, o entrevistado se adiantava em determinado tema, ou, às vezes, respondia sobre um dos assuntos pertinentes à explicação de um outro assunto.

Nesse movimento dialógico, o tempo de duração de cada entrevista foi determinado pelos próprios interlocutores, se mostraram à vontade para falar sobre os temas abordados. Tivemos momentos em que alguns entrevistados se mostraram por demais minuciosos nos detalhes, comentando sobre situações que ultrapassavam os objetivos da entrevista. Em razão desse aspecto, é sempre aconselhável o pesquisador se manter atento e definir, previamente, a grelha de perguntas, evitando desvios na condução da pesquisa, mantendo o elemento norteador de toda a entrevista, organizada a partir de blocos temáticos, a seguir, apresentados:

1 – Vivências e concepções

- a) Quem reside em casa como você?
- b) Conte-me sobre suas experiências na fase de transição da infância para adolescência.
- c) Como se constitui o relacionamento com as pessoas que moram com você?
- d) O que você mais gosta no espaço onde reside?
- e) Fale-me sobre suas relações sociais.

2 – Formação cultural escolar

- a) Qual a sua concepção sobre cultura?
- b) O que você mais gosta na escola?
- c) Fale-me sobre suas amizades no espaço escolar.
- d) Como se constitui sua relação com os professores?
- e) Destaque algo que você considera relevante e que aprendeu na escola.
- f) Como você relaciona entre o que a escola oferece e o futuro?

3 – Constituição Identitária

- a) Como diria quem é você para alguém?
- b) O que mudaria em você?

4 – Relações e atitudes

- a) Você gosta de sair com seus amigos? Por quê?
- b) Como você se percebe enquanto ser no mundo?

5 – Ser jovem

Complemente as frases:

- a) Ser jovem é....
- b) Minha vida é...
- c) Eu me sinto feliz quando...

Registramos como quarto dispositivo a entrevista gravada, nesta modalidade o pesquisador anuncia o ponto de partida, evidenciando a participação do entrevistado para realização da pesquisa. Nesse momento, todos dispunham da grelha de perguntas, do quadro de entrevistados e da gravação pelo aplicativo Google Meet, inclusive com o documento de autorização dos pais e/ou responsáveis dos interlocutores. Utilizamos uma ficha separada para, posteriormente, organizarmos as fichas de interpretação e os planos evolutivos. Com esses instrumentos, registramos também por meio do discurso oral dos jovens, todas as informações necessárias para o desenvolvimento do estudo, atentando que a fala do interlocutor é o elemento mais importante de toda a pesquisa.

É oportuno esclarecer que deixamos os interlocutores à vontade para se expressarem e nos colocamos com uma escuta empática e atenta, como pontua Kaufmann (2013, p. 84), “[...] que o pesquisador descubra e o compreenda, no sentido duplo weberiano: entrando em simpatia com ele sem deixar de apreender suas estruturas intelectuais [...]”. Procuramos desenvolver uma atitude de empatia em relação aos interlocutores, na perspectiva da descoberta de categorias interrelacionadas com o pensamento e ação, tendo como princípio a sede de saber.

No processo evolutivo deste estudo, a amostra conceitual desenvolveu-se em progressão contínua com uma postura ativa e crítica, no sentido de não emergirem do trabalho de campo por conta própria. Por esse motivo, antes de iniciar as entrevistas, tivemos o cuidado de realizar duas “entrevistas-piloto” para testar o instrumento com dois voluntários, sendo que estes não participaram de todo o processo da pesquisa, o fato é que precisávamos

desse momento para verificação se todos os pontos previstos inicialmente foram contemplados. Kaufmann (2013, p. 67) destaca:

[...] no quadro da entrevista compreensiva, essa fase só se justifica por conta de alguns aspectos técnicos, a sistematização dos instrumentos, principalmente da grade de perguntas, que precisa ser experimentada uma ou duas vezes, depois criticada antes de ser definitivamente redigida [...].

Esses aspectos preambulares devem ser os mais breves possíveis para não comprometerem o tempo de análises dos dados, de modo que possamos entrar na intensidade do tema, posto que, em seguida, será necessário um tempo mais lento para a análise dos dados.

Somos conscientes dos cuidados a serem adotados no ato de realização da entrevista gravada, fazendo necessário conhecermos os efeitos que ela pode produzir nos interlocutores, razão por que precisamos apresentar a pesquisa com clareza, sem pressionar os interlocutores, com certas imposições para participarem da pesquisa ou então interferir na sua privacidade.

Desenvolvemos um estilo que rompesse a hierarquia entre entrevistador e entrevistado, aproximamo-nos da conversa entre pessoas iguais na busca de interação, segundo o que recomenda Kaufmann (2013, p. 80): “[...] a boa condução de uma entrevista é um exercício apaixonante, rico em informações, humanidade e emoções, mas que pode deixar o pesquisador esgotado [...]”, por isso o elemento-chave é a formulação de perguntas. Pelo motivo da entrevista ter sido gravada remotamente, tivemos um esforço maior na condução desse momento, muitas vezes, a melhor pergunta não estava na grelha, mas na fala do interlocutor, por isso nos colocamos intensamente na escuta sensível (BARBIER, 1998) atentando, cuidadosamente, para os ditos e não-ditos.

Fizemos, também, anotações ao final de cada entrevista gravada, por exemplo, comentando sobre o ritmo da conversa pelo movimento do sentir e conduzir, pela forma como o jovem expressava interesse em participar ou algum comentário descontextualizado feito, antes ou depois da entrevista. Em determinados momentos ocorreram silêncios, interrupções e oscilações de internet.

A análise dos dados produzidos apresenta a interpretação das falas e informações adquiridas junto aos sujeitos da pesquisa, na perspectiva da busca de sentidos de seus relatos, bem como em sintonia com o referencial teórico proposto. Buscamos compreender as práticas de cultura dos jovens no contexto educacional, por meio de práticas de conhecimento e autoconhecimento dos sujeitos da ação educativa para, em seguida, identificar como a

formação cultural escolar de jovens pode, efetivamente, contribuir com as relações estabelecidas na constituição de suas identidades.

Guiando-nos pelas falas gravadas dos interlocutores, e ouvidas exaustivamente, praticamos, nesse momento, a escuta atenta, trazendo revelações de que se mostraram enquanto um dos momentos mais complexos da pesquisa, pela necessidade de compreender os sentidos atribuídos pelos jovens às valorações de suas falas, mediante uma postura aberta para discernir e reconstruir o sistema simbólico com observações no sentido do outro.

À vista de toda essa processualidade, informamos que nosso próximo passo contempla a organização das falas em Fichas de Interpretação, dispositivo fundamental à pesquisa, de acordo com as orientações da Entrevista Compreensiva. Posterior ao processo de entrevistar, seguimos para o momento da análise das falas, por meio das fichas de interpretação. Mostrou-se um momento de amplas descobertas sobre o objeto de estudo. Destacamos que esse momento corresponde às escutas constantes sobre o discurso dos entrevistados, a partir das quais reescrevemos as partes mais importantes para o desenvolvimento desta tese.

Contudo, não significa que as outras partes tenham sido descontextualizadas dos sentidos apresentados pelos entrevistados. Justificamos que não reescrevemos o material completo, em razão da compreensão de que toda a transcrição, de alguma forma, muda a natureza dos dados, torna o material mais concentrado por meio da linguagem escrita. Mesmo assim, para o desenvolvimento desse trabalho necessitamos de um levantamento máximo de sentidos da subjetividade, das expressões e dos não-ditos.

Os instrumentos utilizados na entrevista foram consultados e complementados com as fichas de interpretação, expressando-se como um momento delicado da análise, em que registramos as falas mais significativas, percebidas nas entrelinhas dos silêncios, ou seja, expressamos o pensamento a respeito do que ouvimos.

Apresentamos na Ficha de Interpretação (Apêndice F) a divisão em dois segmentos: de um lado registramos as falas dos interlocutores; e do outro, registramos nosso diálogo com os interlocutores, articuladamente aos fundamentos teóricos. Nesse processo, além de ouvir e interpretar as falas, buscamos organizar os elementos considerados como critérios de análises no contexto e sentidos das expressões dos sujeitos da pesquisa. Nossa compreensão sobre sentido se fundamenta na concepção de Augé (1994, p. 43), “[...] o sentido é a relação, e na ocorrência essencial das relações simbolizadas e efetivas entre humanos pertencentes a uma coletividade particular. Falar do sentido, neste contexto, é falar do sentido social”. O processo

de compreensão sobre o sentido dos outros envolve um estudo sobre as necessidades pertencentes ao sistema de diferenças que constitui o social.

Consideramos este momento o mais complexo e delicado da pesquisa, pela exigência da “escuta sensível” (BARBIER, 1998), e compreensiva do outro e, ainda, pelo nosso próprio compromisso, fazendo-se necessária muita dedicação. Apresentamos nossas observações nas Fichas de Interpretação com a finalidade de fornecer os elementos constitutivos dos Planos Evolutivos. É, na verdade, um momento em que procuramos compreender o trabalho do “artesanato intelectual”, relacionando nossas vivências com o estudo em elaboração (MILLS, 1982). Buscamos agir o trabalho artesanal, pois o pesquisador é “[...] aquele que sabe dominar e personalizar os instrumentos e a teoria dentro de um projeto concreto de pesquisa” (SILVA, 2006, p. 44). Articulamos o conjunto dos dispositivos desenvolvidos em todo o trajeto da pesquisa a fim de dialogarmos com o estágio da análise compreensiva das falas.

Compreendemos a construção dos Planos Evolutivos como elementos finais da pesquisa, com apoio das Fichas de Interpretação que guiam o desenvolvimento do trabalho. Para Silva (2006, p. 45), os planos evolutivos têm a função de “suporte, fio diretor, a cadeia de ideias centrais auxiliares do pesquisador, de forma que não se deixa sufocar pelo material ou pela emergência não denominada das hipóteses”. O entendimento é que a redação do primeiro plano não é simples, considerando a complexidade de analisar o sentido do outro, na busca dessa compreensão elaboramos oito planos evolutivos na perspectiva da organização dos dados.

A Entrevista Compreensiva se constitui numa maneira inversa da construção do objeto de estudo e se desenvolve, inicialmente, mediante a escuta dos fatos da realidade investigada, tendo em vista a construção da teoria pelos dados e os elementos da pesquisa na compreensão do contexto social. Nessa concepção de desenvolvimento da pesquisa, de forma contínua e evolutiva, procuramos nos envolver com os teóricos e com os entrevistados, na perspectiva da construção dos dados envolvendo esses elementos.

Esse entrelaçamento tem como fio condutor os planos evolutivos, que se constitui mais um dos dispositivos desta pesquisa, utilizado no processo de análise. Os Planos Evolutivos estão em processo de modificação, como discute Kaufmann (2013, p. 69) “[...] não para de se modificar a cada dia. Às vezes em cima de detalhes, de acréscimos, de precisões. Às vezes com verdadeiras revoluções quando uma hipótese central é questionada”. Empregamos as fichas de interpretação articuladas aos planos evolutivos, a partir de então foram delineadas as questões estabelecidas na pesquisa, na perspectiva da criação das ideias centrais.

Nessa construção, tínhamos os planos evolutivos como guia nos progressos dos grupos das categorias dentro de uma ordem que evidencia o processo de descoberta, existe uma circulação imprevisível, mas não significa que o pesquisador tenha os elementos misturados, pois o plano é modificado na medida que o trabalho se desenvolve, sendo necessário a compreensão da flexibilidade dos instrumentos, como evidencia Silva (2012, p. 469), “a entrevista compreensiva requer um auto controle permanente, uma gestão contínua do desenvolvimento das operações e decisões que conduzem às hipóteses”. Reforçamos a afirmação da autora citada anteriormente como uma importante característica dessa metodologia, posto que representa uma análise sociológica da realidade.

É necessário esclarecer que não, necessariamente, devemos elaborar um plano evolutivo para cada escuta ou fala dos interlocutores visto que, segundo as orientações de Silva (2006), o plano evolutivo pode ser ressignificado e articulado a interpretações para criar encadeamentos, “os planos evolutivos podem ser traduzidos como um roteiro de escuta que é continuamente refeito, ou seja, o primeiro plano se transforma na medida em que se faz necessário, a partir do aparecimento de novos índices [...]” (SILVA, 2012, p. 468). O Plano Evolutivo pode ser finalizado após contemplar a escuta das falas dos interlocutores com elementos suficientes para a interpretação do objeto de estudo.

Na prática, na condição de “artesão intelectual”, fomos trabalhando simultaneamente com os planos evolutivos, as fichas de interpretação e o diálogo com os autores. O objeto de estudo foi sendo gradativamente construído através da elaboração teórica, a partir das categorias de análise que foram surgindo no campo da pesquisa, apoiadas pelas fichas de interpretação.

Elaboramos os Planos Evolutivos (Apêndice G), sendo eles, também, originados desde a primeira escuta e análise das falas dos interlocutores, representando o fio diretor e o principal guia para este estudo. O processo de construção dos planos evolutivos nos conduziram à organização da estrutura do trabalho, conforme a construção dos dados das interpretações e dos subsídios teóricos articulados ao objeto de estudo.

Na etapa da interpretação, “[...] corresponde ao momento de fazer falar os fatos, encontrar índices, interrogar-se a propósito da menor frase e recuperar falhas da etapa anterior” (SILVA, 2012, p. 468), este foi um momento que buscamos a lógica da articulação do conjunto de um grupo sobre o objeto de estudo através das valorações citadas anteriormente. Nesse contexto, tendo como base a “escuta sensível”, as fichas de interpretação e os planos evolutivos tomamos algumas decisões que nortearam as definições quanto à estrutura do trabalho evidenciado no tópico seguinte.

Com essas referências organizamos a estrutura da tese, representando o formato da ação no desenvolvimento do estudo. Justificamos que os dispositivos da pesquisa utilizados não foram considerados como instrumentos aplicados após a construção da fundamentação teórica, mas, e de modo particular, como ponto de partida para a estruturação do referencial teórico, permeado por um processo contínuo de interrogações e hipóteses, envolvendo diálogos com as teorias consultadas e adotadas, e pela constante análise e construção dos planos evolutivos, portanto estamos tratando de uma pesquisa dentro da pesquisa.

2.4 Organização da pesquisa: construções compreensivas

No processo de análise das falas dos interlocutores deste estudo encontramos resultados que nos conduziram aos temas que se encontram apresentados e discutidos ao longo desta tese, organizada em capítulos. No primeiro capítulo, contextualizamos a temática da pesquisa, seguida do objeto de estudo articulado à questão de partida e ao objetivo.

Apresentamos a trajetória formativa por meio da narrativa de vida, por considerarmos que, nela, se encontram os motivos do interesse e envolvimento com o tema e com objeto de estudo desta tese. Destacamos, ainda, a apresentação do estado da arte, considerando as categorias relacionadas ao objeto de estudo, pela necessidade de sabermos o quantitativo das dissertações e teses cadastradas na Plataforma Sucupira da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Piauí (UFPI), com o recorte temporal entre 2011 a 2019, que nos conduziu à constatação de que, até o momento, pesquisas sobre juventudes são, ainda, bastante recentes, segundo os espaços consultados.

No segundo capítulo, apresentamos o percurso teórico metodológico, no qual registramos a opção pela metodologia da Entrevista Compreensiva, bem como a discussão do entrelaçamento dos fios condutores para a constituição dos elementos e procedimentos que direcionaram o trabalho de organização e análise dos dados. Por isso, definir e ir ao campo de pesquisa, para realização da Entrevista Compreensiva é um dos passos mais importantes e iniciais do ato de pesquisar.

Situamos sua base epistemológica fenomenológica hermenêutica, articulando-a às potencialidades da metodologia, bem como à sua justificativa, que diz sobre o interesse da investigação e suas contribuições com a argumentação de que os fatores sociais e culturais podem ser decisivos na formação cultural escolar das juventudes. No desenvolvimento do

estudo, percebemos com nitidez o que questionávamos anteriormente, uma vez que não contávamos com um total amadurecimento sobre o objeto de estudo dessa pesquisa.

No terceiro capítulo, intitulado “Encontros e achados imprevisíveis: vivências construídas nos modos de ser jovem”, discutimos a necessidade de buscar as referências de mundo dos jovens na perspectiva de compreender os saberes relacionados às suas vivências e concepções, bem como as relações e atitudes nas interações com o outro e com o mundo, a fim de contextualizar o lugar de fala dos interlocutores dessa pesquisa.

No quarto capítulo discutimos a temática “Formação cultural escolar das juventudes: tecendo fios nas relações constituídas na escola”, com o intuito de compreender as concepções de cultura das juventudes, as práticas culturais desenvolvidas na escola pelos jovens e suas compreensões sobre a formação cultural escolar. Na articulação entre juventudes e escola, é importante reconhecermos, desde uma visão plural e diversificada, que os jovens ao ingressarem na escola atribuem novos sentidos e significados à cultura escolar. O entrecruzamento desse encontro é um dos desafios para a construção de diálogos possíveis e fecundos que ressignifiquem o olhar no espaço escolar enquanto espaço sociocultural, através das relações que se efetivam no cotidiano dos jovens na perspectiva de desvelar limites e possibilidades na complexa teia que constitui as juventudes e a escola desse tempo e espaço histórico.

O quinto capítulo, intitulado “A invenção de si: cenários na constituição das identidades das juventudes”, concentra discussões e considerações em torno dos sentidos das juventudes sobre a constituição identitária, através de uma análise sociológica, envolvendo um processo dinâmico e relacional que considera as relações sociais nos diversos contextos educativos, articulados às trajetórias sociais nas quais os jovens constituem suas identidades.

No último capítulo, estruturamos discursivamente as Conclusões do estudo, na qual discutimos os resultados da pesquisa, evidenciando sua relevância, colocando em destaque aspectos conclusivos, articulando formação cultural escolar e constituição identitária das juventudes a partir das vivências e práticas culturais no contexto socioeducacional. Compreendemos que a essência da escola se constitui, eminentemente, enquanto espaço de aprendizagem e socialização, para o desenvolvimento de práticas sociais e culturais.

Os dispositivos dessa pesquisa constituídos pela entrevista compreensiva, propiciaram aos jovens espaços para o desenvolvimento de discursos sobre si e sobre a sociedade da qual fazem parte. Esclarecemos, também, a perspectiva de futuros trabalhos e a contribuições desta pesquisa para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional.

Com esse propósito, buscamos na organização dos capítulos estratégias que dialoguem com o leitor, bem como a discussão das análises dos dados produzidos no desenvolvimento dos capítulos, enquanto forma de criarmos um estilo na apresentação das ideias, a partir da questão de partida apresentada na introdução desta investigação. Convidamos o leitor e a leitora para uma leitura compreensiva, a fim de constatar que este trabalho é uma construção coletiva, sobretudo pelas falas dos interlocutores da pesquisa.

The image features a white central area framed by a red top border and a purple bottom border. The top border contains a red circle, three black diagonal lines, a light blue arrow pointing down, and a purple letter 'M'. The bottom border contains a purple circle, an orange letter 'E', a dark blue circle, a lime green letter 'J', a purple circle, and a red letter 'O'.

**3 “ENCONTROS E ACHADOS IMPREVISÍVEIS”: VIVÊNCIAS CONSTRUÍDAS
NOS MODOS DE SER JOVEM**

3 “ENCONTROS E ACHADOS IMPREVISÍVEIS”: VIVÊNCIAS CONSTRUÍDAS NOS MODOS DE SER JOVEM

[...] minha vida é um grande porque, se tem uma coisa que eu não sei é o que minha vida é, eu acho que é um processo evolutivo [...] (Rick, interlocutor, 2020).

Com a discussão dos caminhos teóricos metodológicos da pesquisa apresentados no segundo capítulo desta tese, evidenciamos que os encontros com os jovens possibilitaram a produção de discursos sobre si, sobre os saberes e sobre a sociedade. Os espaços de diálogos (sessões de grupo focal e grelha de perguntas) constituíram-se como lugares de autoconhecimento, com disponibilidade para a escuta sensível (BARBIER, 1998), princípio teórico metodológico, também, discutido anteriormente. No conjunto, representam elementos relevantes desse processo de investigação, em que os interlocutores apresentaram seus olhares voltados para questões como: modos de ser jovem, vivências, valores, relações, atitudes e referências de mundo. Extrovertidos, introvertidos, alegres, preocupados, todos se expressaram à sua maneira, essas diversas posturas ampliaram significativamente o sentido da estratégia investigativa direcionando aos “encontros e achados imprevisíveis”.

Colocamos em realce os processos que marcam as juventudes pela imprevisibilidade, conforme a fala do interlocutor Rick, na epígrafe. Temos a convicção de que é fundamental o desenvolvimento do olhar para a interpretação das vivências no cotidiano, momento em que “tudo passa sem que nada pareça passar” (PAIS; LACERDA; OLIVEIRA, 2017, p. 301). Por isso, exploramos o campo de produção imaginária das juventudes, nesse aspecto, existem buscas de respostas às questões que influenciam o ser jovem, momento em que o destino se torna um problema de sentido, “[...] o indivíduo não é senão o entrecruzamento necessário, porém variável, de um conjunto de relações” (AUGÉ, 1999, p. 27). Buscamos os excedentes de significação no aparentemente insignificante com o intuito de captar o mundo através do olhar de quem o vê como um entrelaçamento da complexidade de ser e viver, as vivências e saberes dos jovens se ampliam e se constroem em si mesmo, significa que não são fixas e não se repetem.

Nesse contexto, apresentamos os questionamentos que norteiam este capítulo: quais os modos de ser jovem? Quais as práticas de conhecimento e autoconhecimento relacionadas às referências de mundo dos jovens? Quais as práticas de interação com o outro e com o mundo vivenciadas pelos jovens? Partindo dessas questões, temos como objetivo compreender as percepções relacionadas às vivências das juventudes, bem como às relações e

atitudes nas interações com o outro e com o mundo. Nessa busca, imagens e experiências sobre o ser jovem se constroem e contribuem para configurar as ações que os constituem.

Ao reconhecermos a importância da atuação dos jovens nas relações sociais, destacamos a importância de o indivíduo encontrar-se, constantemente, em relação com uma rede de interdependências (ELIAS, 1998), que envolve as formas de perceber o mundo, os valores e os sentidos que atribuímos a realidade. As interdependências nos direcionam, por um lado, a fazermos escolhas que nos possibilitam suprir necessidades em determinados momentos da vida. Em relação às escolhas Augé (1999, p. 28) afirma “num sistema de relações cujos parâmetros principais são a filiação e a aliança”. Nesse aspecto, o indivíduo está inserido em um conjunto de relações constituindo sua existência entrecruzada com o outro e com o mundo.

Os tópicos deste capítulo apresentam, como títulos, trechos das vozes dos jovens interlocutores recortados das entrevistas. Estão estruturados da seguinte forma: no primeiro, desenvolvemos em torno do tópico, a discussão e os modos de ser jovem, partindo de conceitos e de um recorte temporal sobre a forma como as juventudes têm sido contextualizadas ao longo das últimas décadas no Brasil, possibilitando a compreensão sobre essa categoria teórica relacionada à forma como constroem seus estilos, os significados que lhe atribuem e o que expressam no contexto social, bem como as implicações na maneira como os jovens se apresentam e são percebidos na contemporaneidade.

Sobre esse aspecto Dayrell e Carrano (s/d, p. 1) afirmam: “[...] a pluralidade e circunstâncias que caracterizam a vida juvenil exigem que os estudos incorporem o sentido da diversidade e das múltiplas possibilidades do sentido de ser jovem [...]”. A presença dessa diversidade no cotidiano, muitas vezes, não tem relação nas representações sociais sobre as juventudes, revelando-se comum que sejam sustentadas em modelos sobre o que seria o jovem ideal, ratificando estereótipos entre as classes sociais.

No segundo tópico, especificaremos as vivências e concepções de mundo dos jovens na relação com o saber e seus processos de identificação, evidenciam que as experiências cotidianas constituem uma fonte de aprendizagem. Como discute Charlot (2001, p. 16): “[...] trata-se de compreender como se constrói uma relação com o saber que, ao mesmo tempo, tenha a marca da origem social e não seja determinada por essa origem”. Partimos do pressuposto de que pela própria natureza de formação do indivíduo, os interlocutores apresentaram as suas relações e concepções em meio às incertezas e questões sobre a vida na busca da compreensão e interação com o mundo. Tomamos como princípio o respeito aos

interlocutores, expresso nos dispositivos dessa presente pesquisa, respeitando, igualmente, seus modos de ser, falar e se posicionar.

No terceiro momento, enfatizamos as relações e atitudes das juventudes na interação com o outro e com o mundo, exploramos detalhes da vida social e as potencialidades interpretativas do cotidiano, como destaca Pais (2003) sobre a importância de adentrarmos nos contextos vivenciais cotidianos dos jovens para compreender o sentimento de pertencimento e como representam seus símbolos e valores. Consideramos que as juventudes são múltiplas e representam significados e sentidos dos sistemas sociais e culturais nos quais estão inseridas.

3.1 “Ser jovem é ser diferente [...] Muitas incertezas sobre: o que eu quero? Vou pra onde?” (Flor)

Na abordagem do tema juventudes sempre surgem questionamentos em torno de seu conceito. Afirmamos, porém, que não existe uma definição única da categoria em questão. De acordo com o entendimento de Pais (1997), o termo juventude é visto e concebido como uma fase da vida marcada pela instabilidade. O termo juventude, no senso comum, remete a um ciclo da vida, definido como uma passagem entre a infância e a condição de adulto. Em relação a essas compreensões existem uma série de debates sobre a conceituação de juventudes e de suas histórias.

Compreender o jovem pela faixa etária significa simplificar uma realidade complexa que envolve elementos relacionados às dimensões simbólica e cultural, bem como aos condicionantes econômicos e sociais que estruturam a sociedade. Levi e Schmitt (1996) sinalizam que não há limite fisiológico suficiente para identificar analiticamente uma fase da vida, visto que seu esclarecimento ocorre pela determinação cultural das sociedades humanas. A juventude não está restrita a um único objeto, ela é plural, multifacetada e se apresenta em amplas possibilidades, portanto, em cada tempo e sociedade existem diferentes modos para compreender as juventudes, seus interesses e outras dimensões que os tornam singulares na dinâmica contextual na qual estão inseridos.

Sobre o significado de ser jovem, a fala do interlocutor Nemo, tem como interpretação: “Não me vejo como os jovens da minha idade, a maioria das coisas que eles gostam, eu não gosto. Não concordo como eles veem o mundo, vejo a juventude além de uma fase da adolescência [...]”. Com esse entendimento, destacamos que as tessituras das reflexões nos permitem inferir que a concepção de juventudes não se limita ao critério etário, as juventudes se constroem por processos socioculturais e históricos. Compreendemos com

Peralva (1997), que a juventude é, simultaneamente, uma condição social e um tipo de representação, sendo variada a forma como a sociedade, de acordo com um tempo histórico e seu grupo social, vai se relacionar para representar esse momento. Essa compreensão é fundamental para ampliar as complexidades impressas nos estudos das juventudes, permeados por seus contornos plurais o que implica expressar a existência dos modos de ser jovens.

Nemo complementa sua concepção sobre o ser jovem: “[...] é ser curioso, pesquisador, é se inovar e se reinventar de acordo com as situações [...] é na juventude que a gente descobre quais decisões e caminhos seguir [...]”. Articulamos essa fala ao pensamento de Dayrell (2016, p. 27), “[...] a categoria juventude é parte de um processo totalizante, que ganha contornos específicos nos conjuntos das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social”. Ao fazer referências ao jovem na atualidade, o autor sinaliza que parece ver a possibilidade de centrar em determinado enfoque biológico, uma vez que ser jovem não é apenas uma condição biológica, mas uma maneira prioritária de definição cultural. É necessário compreender as juventudes amplamente e não, apenas, como um fim predeterminado ou como uma etapa preparatória que será superada quando o jovem entrar na vida adulta, uma vez que não se reduz a uma passagem, assume uma importância em si mesma mediada pelas influências do meio social.

Em sua fala, Nemo apresenta questões que buscam definições da vida cotidiana, que se relacionam com processos que constituem um sistema de sentidos, que dizem quem ele é, quem é o mundo, quem são os outros. Nesse aspecto, as relações sociais nas quais os indivíduos se identificam através das formas de vivenciar e interpretar as contradições entre si e como a sociedade produz suas singularidades. Destacamos, também, outra razão referente às especificidades dos diferentes momentos das juventudes, conforme Dayrell (2016, p. 25):

[...] apesar de considerarmos a juventude como um período da vida com alguma unidade, não podemos esquecer-nos das diferenciações internas relacionadas ao desenvolvimento fisiológico, psíquico e social dos sujeitos nos diferentes estágios desse momento da vida. Assim, um adolescente de 15 anos apresenta características e vivências que os distinguem de um jovem de vinte anos de idade.

Conforme argumenta o autor, é fundamental atentarmos para os aspectos comuns e, sobretudo, para as peculiaridades das juventudes, de modo que, com mais segurança, possamos desenvolver compreensões sobre essa categoria teórica, do contrário seria delimitá-la, como pontua Carrano (2000), ao evocar que a definição de ser jovem através da idade é uma forma de definir o universo de sujeitos que habitam o tempo da juventude. Descrever as juventudes por idade supõe encontrar elementos objetivos no aspecto da maturidade biológica

e se reveste para o universo das políticas públicas, quando trabalhamos na contagem de população e definição de recursos orçamentários. A aproximação com este momento existencial, concretizado pela condição das juventudes, ocorreria pela fase da adolescência, definida por transformações biológicas, psicológicas e de inserção social. É, na verdade, como destaca Dayrell (2016, p. 26):

[...] é nessa fase que fisicamente se adquire o poder de procriar, em que a pessoa dá sinais de ter necessidade de menos proteção por parte da família e começa a assumir responsabilidades, a buscar independência e a dar provas de autossuficiência, entre outros sinais corporais, psicológicos e de autonomização cultural.

A construção de uma definição das juventudes se torna complexa, particularmente, porque os critérios que as constituem não são naturais e universais, pois apresentam nuances presentes nas diversas condições juvenis. Os estudos sobre as juventudes trazem relevantes contribuições, pelo fato de reconhecerem que, a esse respeito, não comporta o consenso, desde que faz necessário considerar as diferentes perspectivas sociológicas ou históricas e seus variados enfoques e definições. Nesse quesito, nos posicionamos na vertente que diz respeito à dimensão da diversidade no que tange à categoria em questão.

Reafirmamos a opção pela utilização do termo juventudes, conforme justificado na introdução desta tese, pela compreensão de que os jovens se constituem em múltiplas formas de ser e estar no mundo, entendimento corroborado nos fundamentos teóricos. As juventudes não se constituem em etapas com um fim em si mesmas, na mesma dimensão compreensiva, não constituem uma preparação para entrar na fase adulta. Somos pelo reconhecimento das juventudes enquanto processo de valorização relacionado a valores e estilos de vida. As juventudes representam exercícios de inserção social, momento em que o jovem descobre, visualiza o descortinar de possibilidades em todas as dimensões da vida, por tentativas próprias, por meio de diversificados contextos históricos, sociais e culturais.

Delineamos as juventudes como condição social e uma representação que ultrapassa os critérios de idade e/ou biológicos. Na construção das concepções sobre as juventudes, expressamos o cotidiano das ações educativas, com a clareza das concepções e representações sobre os jovens, como nos diz Teixeira (2007, p. 430):

Se constituem, se criam e recriam mutuamente, numa invenção de si que é também uma invenção do outro. Trata-se, ainda, de uma relação entre sujeitos socioculturais, imersos em distintos universos de historicidade e cultura, implicados em enredos individuais e coletivos.

Percebemos a relevância de os educadores refletirem criticamente sobre as concepções explícitas e implícitas sobre os jovens com os quais socializam o saber. Nas ações educativas, assumimos a definição de Charlot (2001), para quem o sujeito é um ser humano ativo, que age no e sobre o mundo, no qual se produz e, simultaneamente, é produzido no conjunto das relações sociais nos quais se insere. Uma delas é o contexto de desigualdades sociais, desumanização e homogeneização, espaço em que o ser humano não desenvolve suas potencialidades. É fundamental construirmos uma concepção de juventudes para reconhecermos as representações projetadas sobre os jovens, em consonância com o que afirma Dayrell (2016, p. 23):

Ao mesmo tempo, as representações que circulam pelas diferentes mídias interferem na nossa maneira de compreender os jovens. É muito comum que se produza uma imagem da juventude como uma transição, passagem; o jovem como um “vir a ser” adulto. A tendência, sob essa perspectiva, é a de enxergar a juventude pelo lado negativo. O jovem é o que ainda não chegou a ser. Nega-se, assim, o presente vivido [...].

As discussões das dimensões juvenis, podem ser ampliadas pelas interações sociais, como refere Dayrell (2016, p. 262), “não nos sentimos ligados aos outros apenas pelo fato de existirem interesses comuns, mas, sobretudo, porque essa é a condição para reconhecer o sentido do que fazemos e para nos afirmarmos como sujeitos de nossas ações”. O ser é considerado jovem de acordo com as circunstâncias históricas, portanto a definição do ser jovem, em termos relacionais, permite flexibilizar a faixa etária, cuja acepção decorre em função de uma peculiar relação com o mundo adulto e com o universo infantil.

Para o interlocutor Pichu, ser jovem é “[...] divertido, é passar cada dia descobrindo coisas novas, é viver uma vida com uma perspectiva totalmente diferente”. Articulamos esse entendimento ao pensamento de Matos (2003, p. 33) sobre a formação dos jovens “[...] é um portal que atravessam para viverem a vida com uma intensidade diferente. E se, por um lado, os jovens traduzem a juventude por felicidade, diversão, vitalidade, energia, liberdade [...] acrescentam que esse tempo tem de simbolizar também a rebeldia, a diferença, a mudança”. Concebemos no processo formativo, as juventudes como múltiplas possibilidades de aprendizagem, bem como apontamos as perspectivas de construir diálogos para reconhecimento dos jovens enquanto sujeitos sociais dinâmicos e de direitos, conforme preconiza o Estatuto da Juventude (EJ) de 2013, pela Lei nº 12.852. Evidenciamos que, infelizmente, o Brasil é um país em que as diferenças sociais são perceptíveis, portanto, pontuamos as juventudes em seus amplos contornos, onde as especificidades das vivências e acessos juvenis influenciam nos modos de ser das juventudes.

Os modos de ser jovem para o interlocutor Taz se apresenta como “[...] poder errar sem medo, pois ainda tenho muito tempo pela frente para corrigi-los. É ver a vida como um desafio, cada dia um obstáculo, obstáculos estes que posso enfrentar [...]”. Sabemos que entre as dificuldades e os desafios, existem as perspectivas e possibilidades de desenvolvimento pessoal, o processo de socialização permite a presença das juventudes para o pensamento e ação social. Com discute Dayrell (2007) sobre a existência no Brasil de uma condição juvenil relacionada à maneira de ser das juventudes perante a vida e a sociedade, caracterizada por diferentes culturas juvenis. Nesse contexto, a categoria juventudes apresenta múltiplos significados expressos pelos temores e perspectivas, portanto as imagens das juventudes que transitam pela sociedade são ambíguas, ambivalentes e, contraditórias.

Estudos sobre as juventudes no Brasil, nas últimas décadas, argumentam que a maior parte das pesquisas no meio acadêmico discutem os temas “as instituições na vida dos jovens”, ainda sem um expressivo número de investigações sobre como os jovens vivem e elaboram suas vivências e relações sociais. Argumentam, inclusive, que o número desses estudos apresenta um certo volume sobre as juventudes e suas experiências sobre sociabilidade e atuação no mundo conforme tem se apresentado cotidianamente (ABRAMO, 1997; SPOSITO, 2002).

Como ocorre em outras construções sociais e culturais as juventudes se transformam de acordo com as mudanças pelas quais passam as sociedades ao longo do tempo, a esse respeito, Abramo (1997) ratifica que uma retomada histórica da forma como as juventudes são tematizadas a partir dos anos 50 possibilita a compreensão do processo de socialização vivenciado pelos jovens. Apresentamos uma breve contextualização histórica da discussão sobre o que constitui o ser jovem, de acordo com seu tempo histórico atribuindo significados específicos sobre as juventudes.

No cenário dos anos 50, o problema social das juventudes foi marcado pela rebeldia dos jovens, momento em que se firmou uma noção de adolescência como uma fase marcada pela complexidade e agitações, quando os jovens apresentavam dificuldades nas relações sociais, no modelo de integração existente na sociedade, como nos diz Abramo (1997, p. 30), “a juventude aparece como uma categoria potencialmente delinquente, por sua própria condição etária”. Como uma forma para amenizar essa situação foram desenvolvidas estratégias da boa condução dos jovens no sentido de integrá-los à sociedade, porém aqueles que não conseguiam essa condição, deveriam passar por medidas de controle para “ressocialização” (ABRAMO, 1997). Os jovens aparecem como uma possibilidade de

transformação, mas condensava o medo dessa revolução. Somente, bem depois, a imagem dos jovens dos anos 60 foi reelaborada de forma positiva e esperançosa.

As décadas de 60 e 70 apresentam problemáticas relacionadas à geração de jovens que ameaçam a ordem social, espaço em que foram realizadas manifestações em atos de críticas nos âmbitos políticos, culturais e morais, representados por movimentos estudantis de oposição, movimentos de contestação sociocultural motivados pelo inconformismo aos padrões estéticos, valores e tradições impostos pela sociedade capitalista, e o movimento *hippie*. Nesse período, as juventudes surgem simultaneamente como categoria social com perspectivas de transformação e, também, provocando medo da revolução. Nesse cenário, o poder público tomou medidas repressoras para manter a ordem social. Posteriormente, com a diminuição dos movimentos juvenis, mencionados anteriormente, os jovens passam a ser vistos de modo positivo a partir de uma imagem idealista e criativa (ABRAMO, 1997).

Os jovens nos anos 80 apresentam-se de forma egocêntrica, apresentam atitudes de consumistas, conservadoras e indiferentes em relação à atuação na sociedade, aproximando-se da apatia. Diante desse aspecto, destacamos como problemática o fato de os jovens não assumirem o papel de agentes de mudanças sociais. No que concerne a essa época e a questão das juventudes, Abramo (1997, p. 27) acrescenta:

[...] a partir dos anos 80, o enfraquecimento desses atores estudantis levou a fazer notar, e lamenta, o desaparecimento da juventude da cena política, erigindo aquelas formas de atuação antes suspeitas a modelos ideais de atuação, frente aos quais todas as outras manifestações juvenis aparecem como desqualificadas para a política. Mesmo sua participação nas movimentações de rua pelo *impeachment* de Collor, em 1992, foi largamente desqualificada por serem “espontaneistas”, “espetaculares”, com mais dimensão de “festa” do que de “efetiva” politização.

Essas abordagens apresentam dificuldades em considerar os jovens como sujeitos, no sentido de ir além da consideração como problema social e envolvê-los como pessoas capazes de atuar significativamente na sociedade, como forma de sustentar uma relação dialógica para amenizar os problemas sociais. As juventudes nos anos 90 são caracterizadas com um retorno das imagens e atitudes dos jovens dos anos 50, chama a atenção a presença ativa de jovens nas ruas envolvidos tanto por motivações individuais como coletivas, embora algumas atitudes estejam relacionadas ao individualismo, surgem cenários de violência, arrastões, meninos de rua, gangues e atos de vandalismo, os jovens aparecem ao mesmo tempo como vítimas e promotores de uma desagregação do social. Abramo (1997, p. 32) evidencia que este fato resulta “[...] de uma situação anômala, da falência das instituições de socialização, da profunda cisão entre integrados e excluídos, de uma cultura que estimula o hedonismo e leva

a um extremo individualismo”. Nessa conjuntura, as imagens dos jovens assustam no sentido de ameaçar a integridade social, pelo motivo de se perceberem como vítimas do processo de exclusão profunda que marca a sociedade.

Como nos diz Nemo, “[...] percebo os jovens atuais muito fragilizados, sensíveis, qualquer coisa ‘abala’ com tristeza e pessimismo [...]”. Tais inseguranças sobre o tempo presente podem projetar interpretações otimistas ou pessimistas sobre os jovens. Articulamos esse entendimento à afirmação de Dayrell (2003), ao explicar que os critérios que constituem os jovens são sociais e históricos, decorre a inviabilidade de se consolidar uma única definição. Nesse aspecto, as atitudes e comportamentos dos jovens, atualmente, se identificam pela multiplicidade e ambivalência, por isso não é possível articular as diversas condições sociais e contextos para caracterizar de forma única a cultura juvenil.

As tematizações das juventudes, nesta retrospectiva histórica, apresentam os jovens como figuras dos problemas sociais, configurando uma diversidade de imagens construídas sobre as juventudes que influenciam os modos de ser dos jovens atualmente. Com uma interpretação das juventudes na contemporaneidade, o interlocutor Angel destaca: “Na sociedade em que estamos, falar do conceito de jovem perfeito é interligar aos padrões impostos pela sociedade. Se levarmos para outro entendimento, podemos dizer que todos são perfeitos das suas formas, pois existe uma grande diversidade cultural na sociedade [...]”. Em Dayrell e Carrano (s/d), encontramos que essas imagens nos levam a ter uma visão negativa dos jovens, impedindo-nos de perceber que as juventudes possuem capacidade de viver suas próprias experiências, posto que estão relacionadas aos contextos históricos e culturais, mostrando que os jovens passaram por várias mudanças ao longo da história, representada e vivida com as diversidades, a exemplo das especificidades culturais, de gênero, de etnia, dentre outras representações.

Concordamos com Groppo (2000, p. 19) ao discutir sobre as construções culturais dos jovens, “[...] se fundamentam em experiências socioculturais anteriores, paralelas ou posteriores que criaram e recriaram as faixas etárias e institucionalizaram o curso da vida individual [...]”. As juventudes podem ter enfoques e abordagens distintos, podendo ser discutidas a partir dos diversos comportamentos e manifestações juvenis com padrões sociais específicos, por isso, existem diferentes maneiras de interpretar essa categoria.

As juventudes podem ser consideradas como categoria social a partir de um caráter histórico e cultural que lhes são específicos. É possível perceber que se expressam por meio de uma diversidade de representações, pautadas em contextos sociais, culturais ou condições de gênero, dentre outros aspectos que constituem os jovens. Como considera Dayrell (2003, p.

42), “[...] significa não entender a juventude como uma etapa como um fim predeterminado, muito menos como um momento de preparação para a vida adulta [...]”. A diversidade expressa nos posicionamentos juvenis, está presente quando analisamos suas relações e atitudes enquanto sujeitos constituídos de significados.

Nesse processo de reversibilidade, os jovens buscam aventuras e excitações como formas de lidar com os percursos da vida e testam suas potencialidades através de rupturas ou desvios na perspectiva do autoconhecimento, como destaca Pais (2003), ao reconhecer que, para muitos jovens, a vida constitui-se em um movimento entre os espaços e tempos institucionais, que se configuram com as normas, e entre os intersticiais caracterizados pela sociabilidade que se refere às relações de amizades, de estar junto, sendo a própria relação fortalecida pela confiança.

O interlocutor Rick destaca que ser jovem se constitui em “[...] ser curioso e se desenvolve procurando coisas novas, está em desenvolvimento, às vezes, o jovem não tem maturidade para encarar as coisas da vida”. O interlocutor se percebe positivamente, reconhece as dificuldades e os obstáculos que enfrenta no dia a dia, se vê com uma pessoa capaz de contribuir para melhorar o contexto vivencial, o que nos leva a concordar que “[...] cada experiência pessoal é única e irreduzível a um modelo seja lá qual for” (BARBIER, 1998, p. 189). As juventudes se apresentam como parte de um processo amplo de constituição de sujeitos, enquanto o jovem se apresenta como um ser singular, que tem uma história e se posiciona para atribuir sentido ao mundo, tendo como suporte essa história e suas relações sociais. Em condição compreensiva, faz com que seja um sujeito ativo na sua ação no e sobre o mundo, nessa ação se produz e é produzido no conjunto das relações sociais.

Os desafios pelo reconhecimento de ser jovem está no âmago dos conflitos sociais, fazendo com que a relação do indivíduo consigo mesmo se intensifique, reforçando a centralidade da intersubjetividade na constituição do humano. Honneth (2003, p. 273) defende que “a autorrealização humana não está à disposição do próprio sujeito, ele só pode adquiri-la com a ajuda do outro, o parceiro de interação”. Ressaltamos que não se alcança a autorrealização em definitivo, é um processo contínuo, como diz Mendonça (2009, p. 148), “é no jogo recursivo e sem fim do encontro com o outro que as identidades se constroem e que a própria ideia de autorrealização se configura”. Significa que a realidade na qual os jovens se constroem como sujeitos e, sobretudo, a qualidade das relações vivenciadas influenciam na constituição de suas identidades.

A interlocutora Flor percebe seu modo de ser jovem sob o seguinte delineamento: “[...] me vejo, e me reconheço, e muito além disso, minhas atitudes, aquilo que defendo e

acredito, é algo que estou construindo dia após dia na minha vivência [...]”. Percebemos as evidências de autoconhecimento e momentos de constituição influenciadores da constituição do ser. É, na verdade, por meio desses estilos que são construídos os modos de ser jovem. Na construção desse entendimento de ser jovem, Flor amplia sua fala ao destacar que é “[...] ser diferente [...] muitas incertezas sobre: o que eu quero? Vou pra onde? Tem também a questão do tempo, que tem como consequências a ansiedade, mas precisamos aprender que cada coisa é no seu tempo”. A jovem apresenta as questões da vida em meio às decisões e incertezas. Percebemos que as incertezas fazem parte das marcas das juventudes e se constituem enquanto caráter histórico e cultural que as singularizam.

Matos (2003, p. 41) esclarece: “[...] apesar das diferenças, os jovens possuem uma marca característica: a marca da juventude”. O posicionamento da autora fortalece nosso movimento de escuta aos jovens interlocutores dessa pesquisa, ao deixar claro que possuem suas marcas enquanto seres humanos que se divertem, amam, sofrem, pensam sobre suas incertezas e experiências de vida e, com desses movimentos, se posicionam apresentando suas perspectivas. É, justamente, por esses processos da busca de si que cada um deles vai se constituindo enquanto sujeito singular, se apropria do social permeado por representações e práticas, interpretam e atribuem sentidos ao seu mundo e às relações que mantém. Reconhecemos que as juventudes constituem um processo amplo de formação dos sujeitos com especificidades que marcam a vida de cada ser humano.

Conforme Melucci (1997, 2000), o jovem de hoje vive não somente a incerteza própria da idade, mas também outro tipo de incerteza surgida da perspectiva temporal, das inúmeras possibilidades disponíveis e das variabilidades dos contextos em que encontram as escolhas que ele precisa fazer. O autor esclarece que a sequência temporal não significa um processo linear, mas a complexidade crescente da substituição das fases primárias para as fases mais maduras que cancelam as experiências anteriores.

Nesse contexto, Angel percebe o ser jovem como “[...] ser corajoso, quando falamos do enfrentamento das situações cotidianas em que o jovem precisa agir ativamente nesse processo, ele apresenta coragem nessa luta diária importante para o seu processo formativo”. O interlocutor apresenta no seu modo de ser jovem as perspectivas de mudanças relacionadas a revitalização social e complementa, ainda, que “[...] a juventude proporciona uma formação de vida, não só de dificuldade e instabilidade, mas uma fase de aprendizagem, construção do conhecimento relacionada com a bagagem cultural, é uma fase de formação [...]”. Nessa relação com o saber na formação dos jovens, consideramos que esse sujeito social vai se constituindo a partir do que se apropria e produz nas relações sociais.

Logo, se considerarmos os jovens como “problemas sociais”, estamos contribuindo para que sejam ignorados, invisibilizados. Precisamos desenvolver um olhar positivo sobre os jovens, vendo-os capacitados a se mobilizarem, a formularem proposições e transformações sociais. Essas oportunidades possibilitam aos jovens o desenvolvimento de sua autonomia, mediados por espaços e situação que lhes permitam se revelarem atuantes, criativos e construtivos na resolução de problemas da vida social.

Angel complementa sua fala sobre as questões que articula a vez e voz dos jovens nas relações sociais, quando afirma “o importante em todos os momentos é se mostrar ativo [...] mostrando posicionamento e opiniões, para que os jovens possam ter voz num mundo de tantas desigualdades, igual ao que temos atualmente”. Sobre essa discussão Elias (1994, p. 10) explica: “[...] algumas questões da relação entre indivíduo e sociedade que permaneceriam inacessíveis se continuássemos a conceber a pessoa, e, portanto, a nós mesmos, como um eu destituído de um nós [...]”. Compreendemos os jovens como seres dotados de uma potencialidade no sentido de contribuir, efetivamente, no desenvolvimento da sociedade. Os jovens se apresentam como uma das dimensões mais valorizadas da sociabilidade que pode responder às suas necessidades de convivência, comunicação, autonomia, afetividade e, sobretudo, da constituição identitária.

Nesse contexto, foi revelado que as juventudes são formações de vidas permeadas por dificuldades e instabilidades, se constituem um processo de aprendizagem articulada ao contexto social e cultural. Os sujeitos percebem as juventudes marcadas pela complexidade de decisões sobre os caminhos a serem trilhados na sua formação. Nesse aspecto, há um destaque pela atitude, no sentido de que as juventudes se posicionem ativamente nas relações sociais para a formação do sujeito.

Os interlocutores Angel, Taz, Pichu, Rick, Nemo e Flor compreendem as juventudes como um processo que apresenta a complexidade e a necessidade de fortalecerem suas vidas, buscando seu ponto de apoio nas relações sociais. Afirmam que respeitam os outros e querem ser respeitados como sujeitos culturais que potencializam o desenvolvimento da sociedade. Evidenciam a importância de espaços de sociabilidade que valorizam o processo de autoconhecimento, além de citarem que o reconhecimento de si e do mundo na relação com o outro contribui para a constituição identitária.

As representações e os sentidos atribuídos aos jovens ganham contornos próprios em contextos históricos, sociais e culturais. Nesse quesito, os jovens interlocutores desta pesquisa apresentam as especificidades de suas construções sobre seus modos de ser. Desse modo, justificamos mais uma vez, o sentido que atribuímos à categoria juventudes no plural, para

ênfatizar a diversidade dos modos de ser jovem, destacamos a valorização das juventudes articuladas aos valores e estilos de vida e não exatamente a um grupo etário específico.

3.2 “Aprender a vida, as coisas da vida!” (Rick)

Para compreendermos o que conduz as referências das juventudes articuladas às suas vivências, partimos da percepção de que essas experiências foram seguidas em situações históricas e sociais diferenciadas o que significa uma diversidade das formas que constituem o ser jovem. Essa compreensão é necessária a fim de que possamos responder à questão central desta tese: quais as relações entre a formação cultural escolar e a constituição das identidades das juventudes? Estamos cientes de que a consideração sobre a pessoa do jovem não pode passar despercebida em relação às implicações sociais, como aponta Elias (1998, p. 7):

[...] oscilam entre o envolvimento, que leva as pessoas a se enredarem nos fatos, passando a atuar neles comprometidas pelas tensões que ficam submetidas, e a alienação, que permite as pessoas se afastarem tanto das opiniões padronizadas e da coerção emocional dos fatos e, de dentro deles, utilizar suas potencialidades, principalmente as advindas do conhecimento, para transpor as situações dilemáticas.

As explicações que os jovens fazem sobre seus caminhos de vida nos conduzem à consideração de que as interpretações que atribuem às suas vivências só podem ser apresentadas em termo de processo, por serem dinâmicas, complexas e não lineares. Nesse contexto, Elias (1998, p. 35) destaca que não existem indícios absolutos, “[...] trata-se de uma circularidade característica dos próprios acontecimentos [...]”. Com essas explicações as juventudes se desenvolvem através de uma rede cheia de conflitos e dilemas, que experimenta o mundo do indivíduo ao social, essas implicações sociais influenciam suas concepções relacionadas à vida.

Compreender o lugar do saber na vida dos jovens, tendo como ponto de partida suas vivências e concepções, remete-nos a perceber suas experiências relacionadas à aquisição de saberes, por entre os discursos sobre si mesmos e sobre a sociedade de que fazem parte, podem ser entendidos como se processam ao longo da vida. O sujeito em formação se apresenta com a experiência vivida relacionada ao seu mundo. A partir dos cenários das formas como os jovens relatam suas referências de mundo e, conseqüentemente, suas experiências de vida, discutimos a relação do saber com a aprendizagem que, na perspectiva de Charlot (2001, p. 17), “[...] incita a indagação sobre as relações com o aprender que são requeridas e mobilizadas em situações distintas [...]”, compreendemos que aquele que

mobiliza é um sujeito com perspectivas e está envolvido em relações sociais tendo em vista sua construção e sua socialização.

No caso dos interlocutores desta pesquisa, os saberes construídos surgem no decorrer de suas vidas, como filhos, com familiares, com outras pessoas consideradas, por eles, como amigas, nos diferentes contextos históricos, sociais e culturais. Os caminhos que trilhamos representam um movimento complexo, no qual as escolhas que fazemos são influenciadas pelas redes de interdependências (ELIAS, 1998), nas quais nos envolvemos. Por essas discussões, os jovens só se apropriam do saber se eles produzirem um sentido no envolvimento de atividades postas em prática, direcionando-se ao mundo – um mundo que ele partilha com outras pessoas. Nesse caso, Charlot (2001, p. 20) discute a aprendizagem como:

[...] aprender é apropriar-se do que foi aprendido, é tornar-se algo seu, é ‘interiorizá-lo’ [...]. A problemática da relação com o saber recusa-se a definir a aprendizagem partindo apenas do movimento daquele que aprende ou das características daquilo que é aprendido. O que importa, como já se explicou, é a conexão entre o sujeito e o saber, entre o saber e o sujeito.

Direcionamos o ato de aprender através da apropriação de um saber, de uma prática na relação com os outros e consigo mesmo para, concretamente, articularmos a conexão entre o saber e o sujeito. Na fala de Angel: “a vida é um processo interessante a todo momento entramos em contato com aquilo que é novo, mudamos de opinião, de ideia [...] minha vida é uma evolução constante. Acredito que a vida seja viver, pegar o que é bom e adicionar para si, dentro de um ciclo de vivência”. O movimento de transição no sentido de perceber a vida como processo de mudança possibilita-nos compreensão das aprendizagens prioritárias relacionadas à vida cotidiana que, por sua vez, absorvem uma grande energia dos jovens e apontam desafios nas suas vidas para conquistar as aprendizagens.

Em Charlot (2001, p. 21) acessamos à compreensão de que “[...] entrar em saber é entrar em certas formas de relação com o saber, em certas formas de relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo [...]”. De fato, questionamos sobre a postura que as pessoas assumem nessas circunstâncias de aprendizagem, para compreendermos esse processo, como destaca Nemo “minha vida é um aprendizado [...] é um processo evolutivo, eu não sou o mesmo, mudo a todo momento, não exatamente de opinião, mas encarando a vida com vários pontos de vista, me colocando no lugar do outro”. O interlocutor percebe o movimento contínuo da vida e a influência dessas mudanças na sua constituição identitária, demonstrando traços de uma reflexividade sobre si, momento em que as aprendizagens podem chegar à formulação de dispositivos e competências pessoais.

Hermann (2014, p. 33) afirma: “[...] o outro e a alteridade são definidos a partir da identidade do ser, criando condições para interpretar o outro e a diferença como algo fora do âmbito do mesmo, não como algo em si, com profundas implicações sociais, éticas e políticas”. Isso supõe a interpretação de si mesmo nas situações e nas atividades de aprendizagem. Torna-se necessário identificarmos os elementos que nutrem, sustentam, desviam ou bloqueiam esse movimento de aprender através das origens sociais, históricas e culturais ligadas às questões familiares e pessoal, sabendo que estas relações e acontecimentos agem pela interpretação que o sujeito produz.

As experiências cotidianas são aprendizagens do mundo da vida, a exemplo da fala de Taz: “minha vida é um pouco de tudo, tristeza, alegria, angústia, calma, mas perfeita aos meus olhos [...]”. Compreendemos a expressão do conjunto das suas características físicas, sociais e culturais relacionada com sua concepção de mundo, cada pessoa pode se definir, apresentar-se e conhecer-se. Percebemos a importância dos detalhes da vida social, na verdade, são potencialidades interpretativas de situações aparentemente sem importância, mas podem apresentar as dinâmicas dos processos sociais. Nesse aspecto, compreendemos a aprendizagem com uma construção de si que se efetiva com a intervenção do outro. A atividade humana não é desenvolvida por indivíduos isolados, constitui-se atividade estruturada pelas relações sociais.

As percepções sobre o mundo e a sociedade, a partir da fala de Angel: “[...] a todo instante estamos adquirindo novos entendimentos e interações com o mundo, e a partir disso, o ser em processo evolui [...]”, apontam que as interações com o mundo se entrecruzam com as perspectivas de desenvolvimento. É, portanto, como refere Charlot (2001, p. 147): “[...] habitar esse mundo, nele desenvolver competências e encontrar referências, construir suas relações com os outros, construir-se a si próprios como sujeitos humanos e se reconhecer como tais (‘tornar-se alguém’) [...]”. Emerge o entendimento de que aprender pela vida é estabelecer relações entre o que vimos ou situações que vivenciamos com princípios que permitem interpretá-los, devemos considerar, também, as expectativas que os jovens constroem em relação ao futuro e os persistentes obstáculos à sua concretização.

O interlocutor Pichu apresenta sua leitura de mundo ao afirmar: “eu gostaria que o mundo fosse mais exemplar, menos preconceituoso, mais solidário”. Nesse aspecto fazemos uma articulação do papel da educação com a sociedade, em que destacamos os dizeres de Silva (2006, p. 203): “[...] torna-se necessário repensar o papel das ciências humanas no que tange à formação da consciência para as questões reais que dão sentido à própria realidade”.

O fato marcante é que o problema de nossa realidade educacional se desdobra em processos de marginalização e de exclusão existentes nesse contexto.

Compreendemos na fala de Flor: “eu gostaria que o mundo fosse menos maldoso”, que existe uma relação de valorização e solidariedade com o outro. Como nos diz Charlot (2001, p. 42) sobre os jovens: “[...] eles parecem procurar no dia-a-dia um lugar para valores humanos, como a dignidade, a solidariedade e a justiça”. Por isso defendemos que a percepção do mundo é, também, uma relação consigo em um movimento que constitui a aprendizagem, de forma que aprender é construir-se.

Angel chama a atenção sobre a sua percepção da realidade “o mundo, deve ser um lugar com mais empatia, percebo muita desigualdade, precisa ter mais igualdade, respeito, tolerância, pluralidade”. Os jovens se deparam com uma pluralidade de problemas, dentre eles a questão de socializar-se e construir-se como sujeito singular em um movimento de entrelaçamentos. “O que se trata de aprender para eles, é fundamentalmente a vida, as coisas da vida [...] (CHARLOT, 2001, p. 148). Essas aprendizagens significam que devem aprender a se defender e a lutar para sobreviver com os sentidos atribuídos às práticas sociais.

Rick apresenta sua percepção sobre o mundo e a sociedade ao afirmar: “minhas perspectivas de atuação no mundo é fazer com que o máximo de pessoas possíveis saibam os benefícios da ajudar alguém”. São anunciadas perspectivas que apresentam o essencial da vida em torno da constituição de sentidos, para Kaufmann (2004, p. 72) “[...] a cada instante, para pensar e para agir, o ego tem de dar uma resposta filtrada pelo sistema de valores [...]”. Com essas afirmações consideramos que é o conhecimento prático, do mundo da vida, que permite o avanço do sujeito, portanto, a condição social dos jovens, sua pertença de classe, continuam a pesar na eleição e concretização das suas escolhas.

Pais (1990, p. 164) refere que “[...] esta forma de olhar a sociedade, através do cotidiano dos jovens, é uma condição necessária para uma correta abordagem de alguns dos paradoxos da juventude, embora não suficiente [...]”. Afirmamos ser necessário que os jovens sejam compreendidos, tendo como ponto de partida a dinâmica do cotidiano, visto que é nos percursos de suas interações sociais que as juventudes constroem formas de entendimentos que se articulam com a consciência, o pensamento e a ação. Percebemos a importância de falar do entorno social dos jovens que são os seus pais e mães, seus professores, dentre outras pessoas próximas que influenciam suas vivências e constituem seus processos de identificação, nesse momento, pela articulação com as referências de mundo das juventudes. A esse respeito, registramos que a discussão sobre a constituição das identidades dos jovens será aprofundada no quinto capítulo desta tese.

Nas falas dos jovens que integram esta pesquisa vemos uma consideração relevante sobre a família, relacionada à segurança afetiva, ao apoio e proteção, como nos diz Angel “[...] me identifico com meus familiares, mais precisamente com a figura feminina [...] ela passa maior importância para os demais em sua vida, não que as figuras masculinas não tenham ajudado em relação à essas referências [...]”. Ressaltamos que existem momentos de nossas vidas, nos quais nos identificamos com pessoas da família e/ou com professores que temos como referência, sublinhamos o termo identificação como um elemento importante na constituição das identidades. É como evidencia Kaufmann (2004, p. 143): “O ego mantém a consciência de que ele não é o outro com o qual se identifica. A identificação está inteiramente no movimento, para, sem nunca conseguir alcançar esse objetivo”. Nesse processo, a identidade se apresenta de forma abstrata e indefinida num movimento de saída de si mesmo.

O processo de identificação é marcado pelas relações estabelecidas com as pessoas, de acordo com Pichu, “a relação com familiares se desenvolve através do diálogo e lazer. Antes brigava mais com o meu irmão, agora são pequenas discussões, sou mais próximo da mãe [...]”. A relação familiar se apresenta com pequenos conflitos, mas a dinâmica afetiva se constitui de forma mais presente. Para Berger e Luckmann (1985), como lugar de afetividade, a família é palco de muitos conflitos. Acrescentamos ainda que no contexto familiar existem muitos dramas e dilemas, porém a dimensão afetiva acompanha todos os tempos da nossa existência, sendo reconhecida de forma decisiva no meio familiar.

Rick reconhece que o seu processo de identificação se constitui da seguinte forma: “eu me identifico com muitas pessoas, mas em especial meu avô [...]”, fica evidenciado que a família se constitui de forma permanente como a referência principal na vida dos jovens. Essa compreensão se apoia na concepção de Berger e Luckmann (1985), que destacam a família como uma estrutura social, lugar em que as pessoas encontram significados que direcionam a socialização para mediação com o mundo social.

Flor apresenta no seu processo de identificação a referência da mãe, ao afirmar: “Se a gente for ter como referência, geralmente é alguém que a gente convive ou conhece pelas redes sociais, eu me identifico com minha mãe, e a tenho também como um exemplo a seguir, na forma de pensar, atitudes, princípios [...]”. Podemos nos identificar por diversas formas, como destaca Dubar (2006), a relação entre os processos de identificação está na base da noção das formas identitárias. Essa perspectiva sobre os processos de identificação nos conduz a articular que a qualidade das relações com o outro se configura como um elemento relevante na constituição das identidades.

Sobre o processo de identificação, Taz anuncia “geralmente a maioria dos jovens [...] se identificam com seus pais [...], seu modo de ser é inspirado neles, seus ‘heróis’, eu não sou diferente, me modelo diante do que meus pais representam para mim”. O processo de identificação é muito forte na constituição da identidade do jovem. É perceptível, também, essa relação familiar no processo de identificação de Pichu: “[...] eu me identifico com meus pais, ou pelo menos quero ser igual, não copiar eles, e sim no sentido de ser uma boa pessoa [...]”. O processo de identificação com a família é marcante, essas configurações sociais na formação cultural escolar influenciam na constituição das identidades.

Nemo destaca sobre seu processo de identificação “inicialmente me identificava com meu pai, porém procurei ir mais além das relações familiares e passei a me identificar com pessoas que eu considero inteligentes [...]”. Articulamos o pensamento de Nemo ao esclarecimento de Kaufmann (2004, p. 43), “[...] indivíduo e identidade são dois fenômenos estreitamente ligados, mas claramente distintos e de natureza muito diversa, que não devem ser amalgamados sob nenhum pretexto”. Nesse aspecto, o indivíduo é um processo dinâmico e aberto, em que o social e o individual estão imbricados nas interações sociais de forma complexa, compreendemos que no contexto familiar mais do que a presença do pai e/ou mãe, o grau de estruturação familiar é definido pela qualidade das relações estabelecidas.

3.3 Procuo perceber as pessoas, dar atenção [...] me considero uma pessoa ativa na perspectiva de transformar (Taz)

Ao tomarmos o estudo das juventudes nas suas relações e atitudes no mundo, ampliamos, também, as expectativas que os jovens constroem em relação ao futuro e sobre os persistentes obstáculos à sua concretização. Segundo Charlot (2001, p. 25), “[...] apropriar-se do mundo é, portanto, construir-se um mundo (a partir daquele que preexiste). No próprio movimento em que se constrói, o sujeito constrói um mundo – partilhado com outros sujeitos humanos”. O sujeito se constitui enquanto sujeito social por atividades estruturadas nas relações sociais, a relação com mundo se constitui de forma coletiva do sujeito e de seu mundo, como serão apresentadas nas falas dos interlocutores.

Angel particulariza que suas relações e atitudes com o mundo “é algo individual, cada um tem relações e contatos diferentes com o mundo, modos de agir nas interações sociais [...] eu gostaria que o mundo fosse mais interativo. A falta de diálogo no tempo atual, provoca um constante desentendimento entre nós, seres humanos, gostaria que pudéssemos viver em um ambiente com mais diálogos”. A especificidade acompanha todos os tempos da existência, sendo reconhecida por decisões a serem tomadas em cada situação. O interlocutor

ressalta a importância do diálogo nas interações sociais. Esta evocação nos esclarece sobre as evidências dos sentidos atribuídos à formação cultural escolar e a constituição identitária, através de práticas sociais e educativas, como encontram apresentadas Charlot (2001, p. 27-28):

O sujeito, não pode apropriar-se de tudo o que a espécie humana produziu ao longo de sua história. Ele nasce em um momento da história humana, em uma sociedade e em uma cultura, em um certo lugar nesta sociedade. O que lhe é potencialmente oferecido é uma forma do mundo, que evidentemente pode ser ampliada, mas não corresponderá jamais ao mundo em sua totalidade. Além disso, o mundo em que o sujeito vive e aprende é aquele no qual ele tem uma atividade, no qual se produzem acontecimentos ligados à sua história pessoal. Por outro lado, o sujeito não interioriza passivamente o mundo que lhe é oferecido, ele o constrói [...].

Os saberes do sujeito constituem uma parte do patrimônio humano que se apresenta numa multiplicidade de contextos: palavras, ideias, teorias, expressões corporais, práticas cotidianas, formas de interações, entre outros. Essas relações com o mundo, com o outro e consigo desenvolvem-se de formas específicas. Na fala de Taz: “minha perspectiva de atuação no mundo é uma melhor convivência com os outros, sem qualquer tipo de desigualdade [...]”, evidenciamos almejar relações e atuações de forma dinâmica e plural, na perspectiva de favorecer o desenvolvimento pessoal. Compreender o outro relaciona-se à compreensão das condições de existência e das condições sociais de que o sujeito é produto (BOURDIEU, 2008). Há um reconhecimento, em Taz, como um ser ativo nas relações sociais.

Torna-se necessário considerar os jovens como sujeitos ativos e atuantes em suas ações, como nos diz Pichu: “minha perspectiva de atuação no mundo é poder contribuir para coisas boas, poder ser um indivíduo que possa viver a vida na sua plenitude, com um sorriso para conquistar o mundo, ser alguém de verdade”. Para compreender os jovens é necessário considerar a dimensão das experiências vividas, vendo a história como fruto das ações dos sujeitos, essa subjetividade do jovem envolve o conhecimento de si, no que diz respeito a sua representação sobre a realidade.

Então, como pessoas que se apresentam em formação, nesse caso, os jovens se esforçam para compreender o mundo, a si e aos outros em contextos e referências condizentes com suas reais condições de existência, permeada por uma “humana e movente totalidade, suas potencialidades, experiências, incompletudes, errâncias com as quais se formam, vivem e projetam o futuro [...]” (MACEDO, 2000, p. 30). São apresentadas perspectivas que se configuram como potências de transformação de si e do mundo. Apreendemos na fala de Nemo “às vezes eu me isolava e atribuía a culpa de me sentir sozinha ao mundo [...] pensava

que o mundo não me entendia e que minha forma de pensar era complexa [...] tenho orgulho de quem sou”, que é preciso adentrar no cotidiano dos jovens para acessar a compreensão de seu compreender como compartilham seus pensamentos, percebemos que suas subjetividades são produzidas de forma discursivas e dialógicas.

Consideramos diante do exposto, que os sentidos são culturais, mas antes são sociais, a formação do jovem se desenvolve neste cruzamento de suas relações na perspectiva de sentir-se seguro e pertencente a um grupo social. A diversidade de comportamentos das juventudes faz-se presente ao analisarmos seus movimentos enquanto sujeitos constituídos de significados, como na fala de Rick: “[...] tenho relações sociais tranquilas, não tenho raiva de ninguém, faço amizades de forma rápida, mas já houve conflito de opiniões”, compreendemos que são apontadas múltiplas formas de relações sociais em meio à complexidade de ser jovem, sendo que as discussões colocam os jovens, fundamentalmente, como sujeitos de direitos e reconhecem suas culturas, suas demandas e suas preocupações. Constatamos que as experiências sociais nas juventudes são apresentadas, na maioria das vezes, de forma coletiva manifestadas nesta pesquisa, fundamentalmente no tempo livre de diversões e lazer.

Nesse sentido, em nosso movimento de ser Heidegger (2005) afirma que atribuímos sentido ao que é e ao que somos, uma vez que vivemos em um mundo com os outros. Desta forma, surgem situações em que o jovem, simultaneamente, se considera um ser único e apresenta a necessidade de se configurar junto a um grupo para constituir sua personalidade.

Na fala de Flor: “minha perspectiva de atuação no mundo é ajudar pessoas, independente de classe, condição ou cor, e continuar com princípios e valores que não se corrompam diante de tantas ‘guerras’ entre certo e errado”. Flor apresenta uma positividade que pode contribuir de forma efetiva nas situações-problema, nesse aspecto, a construção de si se entrelaça na relação com o outro em espaços sociais específicos, assim a construção do mundo social vai se formar a partir dos afetos e das emoções. De forma específica os jovens vão se constituindo em meio aos desafios nas suas vidas. Para Maffesoli (1998), o sujeito é singular com múltiplas coletividades firmadas pela experiência sensorial e sentimental compartilhadas. O sujeito se constitui na interação com o outro em sua incessante interação no contexto social e cultural que influi sobre ele.

As juventudes apresentam uma capacidade de aprender constantemente, torna-se fundamental considerarmos o que os jovens querem ou dizem. Nesse caso, afirmamos que não há uma demanda que sirva para todas as juventudes, mas a principal é dar vez e voz aos jovens. Os estudos sobre as juventudes se apresentam de forma dinâmica e apresentam a capacidade de renovar os pensamentos por meio da criatividade e das renovações que vêm do

mundo juvenil. Toda relação com o saber é também relação com o outro, “[...] é o outro como mediador do processo [...] essa mediação é também a que se produz quando o sujeito imita, identifica-se, opõe-se [...]” (CHARLOT, 2001, p. 27). As juventudes podem ser percebidas como uma construção social, revelando-se importante os conhecimentos cotidianos para uma compreensão dos tempos e dos múltiplos espaços pelos quais transitam os jovens.

Colocamos em realce que para as juventudes existem formas relacionais (relações com os outros e consigo mesmo), para os jovens, têm mais valor que outras, pois correspondem a seus modos de ser e viver – e que, valem mais a pena serem aprendidos. Nessa articulação de sentido e de valor das relações (inclusive consigo mesmo) constituem a relação com o mundo do sujeito, apresentamos a partir das falas dos interlocutores desta pesquisa as percepções sobre as juventudes de modo geral, e sobre eles mesmos em relação às suas incertezas, preocupações, perspectivas, saberes e, principalmente, no que concerne à vontade de contribuir na construção de um mundo melhor. Discutir sobre as juventudes com as diversas formas de comportamento e manifestações peculiares, nos propiciou olhar a categoria juventudes sob diferentes abordagens.

Como evidencia Charlot (2001, p. 21), “o que faz a ligação entre a interioridade e a exterioridade, entre a questão do sentido e da eficácia, é a atividade dos sujeitos no e sobre o mundo – um mundo que ele partilha com outros sujeitos”. É importante que os estudos das juventudes possam ser apoiados e construídos, inspirando práticas sociais e educacionais criativas que potencializem os jovens como agentes de inovação e mudança social, como pontuam Pais, Lacerda e Oliveira (2017, p. 312), “[...] temos de ver como, entre os jovens, se jogam os naipes do tempo, isto é, as percepções do presente, as memórias do passado e as expectativas do futuro [...]”. Defendemos que os estudos sobre as juventudes possam ser apoiados no sentido de perceber os jovens como sujeitos que podem assumir papéis relevantes como potenciais de mudança social, considerando as diversidades de contextos e realidades nas quais os jovens estão inseridos.

Apesar de tudo quanto foi possível aprender com os interlocutores desta pesquisa sobre os temas discutidos neste capítulo, fica a convicção de que as perguntas e dúvidas iniciais se multiplicaram, indicando novos caminhos que nos conduzam a compreender as juventudes a partir de suas experiências e percepções partilhadas, de modo que se transformam nos processos da vida e constituem a sociedade. Anunciamos que no capítulo seguinte discutiremos sobre as práticas culturais desenvolvidas pelas juventudes no contexto escolar, com apoio em parâmetros sobre as abordagens críticas e reflexivas das categorias educação e cultura articuladas à formação cultural escolar.

The page features a vibrant, abstract graphic design. At the top, a lime green shape contains a light blue hexagonal ring, three dark grey diagonal lines, a red 'J' shape, and a dark blue circle. At the bottom, a red shape contains a purple 'M' shape, an orange 'V' shape, a lime green 'E' shape, and a dark blue circle. There are also several small red circles scattered throughout the white background.

**4 FORMAÇÃO CULTURAL ESCOLAR DAS JUVENTUDES: TECENDO FIOS
NAS RELAÇÕES CONSTITUÍDAS NA ESCOLA**

4 FORMAÇÃO CULTURAL ESCOLAR DAS JUVENTUDES: TECENDO FIOS NAS RELAÇÕES CONSTITUÍDAS NA ESCOLA

O que eu mais gosto na escola são as relações sociais estabelecidas pelos alunos, algumas por um curto período de tempo, outras vamos levar pra vida toda. A escola é o lugar onde aprendemos sobre o mundo e as pessoas (Nemo, interlocutor, 2020).

No capítulo anterior foram tecidas discussões sobre os modos de ser jovem a partir do contexto histórico, social e cultural. Esses saberes se entrelaçam com a formação cultural escolar na perspectiva de compreendermos as concepções de cultura das juventudes, as práticas culturais desenvolvidas na escola pelos jovens e suas compreensões sobre a formação cultural escolar.

Analisar a escola enquanto espaço sociocultural é percebê-la na ótica da cultura, por meio de um olhar denso, que considera os sujeitos sociais, históricos e culturais, como destaca o interlocutor Nemo na epígrafe. No sentido de perceber a escola enquanto construção social, compreendendo sua dinamicidade, visto que os sujeitos são ativos e estabelecem uma relação contínua de construção e conflitos, em função de circunstâncias determinadas, revelando-se um processo de apropriação constante das práticas e saberes que dão forma à vida escolar.

Como pontua Pérez Gómez (2001), é útil entender a escola como um cruzamento de culturas que provocam tensões, aberturas, restrições e contrastes na construção de significados. Estas afirmações nos direcionam a repensar as relações entre escola e sociedade, diante do entendimento de que é fundamental a escola reconhecer seus sujeitos enquanto atores dinâmicos construtores de conhecimentos.

Afirmamos ser relevante a ampliação de múltiplos olhares sobre a cultura e a escola, posto que o exercício de ver possibilita a interpretação da realidade, tornando-se necessário que ultrapassemos as aparências, no sentido de desnaturalização do olhar sobre as juventudes e suas realidades, como explicita Dayrell (2003, p. 284): “[...] é o exercício de pensar, de questionar, de interrogar os nossos próprios pensamentos”. Essa pluralidade de questionamentos e de possibilidades cria a necessidade de diferentes aproximações dos estudos sobre as juventudes.

No cotidiano social e escolar deparamo-nos com imagens sobre os jovens que interferem na forma de compreendê-los. As juventudes ganham contornos peculiares a partir das experiências vivenciadas pelos sujeitos no seu contexto social, por sua vez, os jovens se constituem amplamente.

Na busca de compreender sobre a formação cultural escolar das juventudes, apresentamos as questões que norteiam as discussões deste capítulo: 1. Quais as concepções de cultura dos jovens? 2. Quais as práticas culturais desenvolvidas na escola pelos jovens? 3. Quais as compreensões dos jovens sobre a formação cultural escolar? Essas questões são coerentes com a questão central desta pesquisa e a perspectiva é que, concretamente, colaboram com a condução das discussões. Argumentam, ao longo deste capítulo, as relações que entrelaçam cultura, práticas culturais e formação cultural escolar, tendo como objetivo, identificar as práticas culturais que permeiam o cotidiano da escola, relacionando-as com a formação cultural escolar dos jovens.

A relevância deste diálogo se encontra, entre outros aspectos, no propósito de oportunizar maior visibilidade à formação dos jovens para que pensem e vivam a realidade como sujeitos participativos, hábeis na leitura do mundo e ativos na resolução de situações-problema.

Este capítulo está estruturado de modo a analisar, inicialmente, as concepções de educação e cultura, com o olhar na singularidade e diferenças culturais. Bourdieu (1996) considera a cultura como um conteúdo substancial da educação, através da fonte e justificação última, ou seja, uma não pode ser pensada sem a outra. Esse autor parte da compreensão da cultura como um elemento que nutre o processo educacional e tem um relevante papel na formação do indivíduo.

Consideramos que as práticas culturais das juventudes se interrelacionam com a educação, além disso, a potencialidade dos estudos sobre cultura “[...] não pode mais ser estudada como uma variável sem importância, secundária ou dependente em relação ao que faz o mundo mover-se [...]” (HALL, 1997, p. 23). Desse modo, a cultura pode ser vista de forma constitutiva e dinâmica, apresentando-se ainda como uma das condições da existência da prática social que, por sua vez, tem uma dimensão cultural.

Em seguida, passa a discutir cultura no espaço escolar, por meio de argumentos que mostram vínculos entre escola e cultura, com reflexos nas relações no cotidiano escolar, oriundas das experiências sociais e culturais. Propomo-nos ao diálogo que expõe o cruzamento das práticas culturais no espaço escolar, articuladas ao significado social da educação, como destaca Pérez Gómez (2001, p. 14): “as diferentes culturas que se entrecruzam no espaço escolar impregnam o sentido dos intercâmbios e o valor das transações em meio às quais se desenvolve a construção de significados de cada indivíduo”. Afirmamos que essa articulação ocorre de forma predominante pela prática dos alunos, visto que, muitas

vezes, a escola não a potencializa, reservando um tempo mínimo para as atividades de socialização.

Posteriormente, voltamos para analisar a formação cultural escolar dos jovens, por considerar necessário compreender o comportamento desse grupo ao chegar à escola a partir das experiências e saberes nos espaços sociais. Charlot (2014), a esse respeito, evidencia que a escola reinterpreta sua função social em termos culturais que lhe permitem reivindicar uma autonomia em relação à sociedade. A escola pode se relacionar com a realidade social, como pontua Pérez Gómez (2001, p. 11), “a escola e o sistema educativo em seu conjunto podem ser entendidos como uma instância de mediação entre os significados, os sentimentos e as condutas da comunidade social e o desenvolvimento particular das novas gerações”. A realidade escolar se apresenta mediada, cotidianamente, por meio da apropriação, elaboração ou reelaboração expressas por todos aqueles que fazem do espaço escolar um processo permanente de construção social. Nesta perspectiva, consideramos as explicações plurais que os jovens atribuem a essa realidade e, nelas, incluem-se o saber e a experiência com a coletividade que os envolvem permanentemente.

4.1 Entrelaçamento das teias entre cultura e educação: abordagens críticas e reflexivas

A utilização da expressão “entrelaçamento das teias entre cultura e educação” se justifica pela compreensão de que o indivíduo necessita se inserir na teia da cultura para que se humanize, através das vivências nos processos educativos. Geertz (1989), nessa direção, estabelece as relações de interdependência e de autonomia entre a cultura e a estrutura social ao considerar a cultura como tecido de significados em função do qual os humanos interpretam suas experiências e guiam sua ação, ao mesmo tempo, define a estrutura social como a forma que adquire a ação, como rede atualmente existente de relações sociais. Reforçando esse entendimento, destaca ainda: “o homem é um animal suspenso em rede de significados que ele mesmo ajudou a tecer” (GEERTZ, 1989, p. 15), percebemos a configuração da cultura de forma ambígua, inacabada, metafórica, porque está em constante construção e interpretação.

Destacamos a cultura como um conjunto de interpretações que os indivíduos compartilham e, simultaneamente, fornecem os meios e as condições para a realização das interpretações. Como exemplo dessa condição, citamos o interlocutor Pichu que percebe a cultura como “conjunto de princípios, ações de um grupo social que irão compor uma determinada cultura”. Sua interpretação da cultura denota um processo crítico e reflexivo sobre a constituição do ser para o desenvolvimento de um olhar compreensivo do modo de

vida social, e não, exatamente, a assimilação de conhecimentos colocados como culturais por si mesmo.

Na perspectiva dos estudos sobre cultura, compreendemos que se relaciona com os modelos teóricos de mundo, por exemplo, a cultura está presente nas vozes e imagens que nos questionam sobre nossas práticas sociais. A cultura ainda nos lembra de outra dimensão a ser considerada: “[...] a centralidade da cultura na constituição da subjetividade, da própria identidade e da pessoa como ator social” (HALL, 1997, p. 23-24), o que ocorre no mundo e nas práticas sociais são evidências de nossas compreensões.

Com essas abordagens, discutimos como os estudos culturais foram se sistematizando, a partir da afirmação que, em meados do século XX, surge uma tendência no sentido de entender a cultura do ponto de vista local e universal. A cultura se mostra, nesse cenário, com um caráter incerto. Diante desse fato, é interpretada indefinidamente, mas, também, possui uma dimensão criativa, poética e flexível. Entre os conceitos do termo cultura, destacamos o pensamento de Tylor (1871, p. 1), ao propor um dos primeiros conceitos científicos, ao afirmar ser a cultura “[...] em seu amplo sentido etnográfico, este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou quaisquer outras capacidades ou hábitos adquiridos pelo homem como de uma sociedade”. A cultura se constitui socialmente, não é genérica ou inata, pois as pessoas são seres que interpretam e atribuem sentidos aos códigos e relações sociais para compreenderem as práticas sociais e culturais.

Esclarecemos que a compreensão do outro pelos estudos da cultura é, em realidade, um trabalho contínuo de mediação sobre a identidade e a diferença, como, por exemplo, a fala de Taz que concebe a cultura: “[...] tudo o que nos rodeia, desde o modo de se vestir, falar, até mesmo no que cremos, nos diz como devemos ser. É o jeito que cada pessoa é e se expressa [...]”. O interlocutor percebe o entrecruzamento entre cultura, diversidade e especificidade, mostrando-se mais do que uma herança genética, uma vez que, influencia o comportamento humano e justifica suas realizações.

Na concepção de Laraia (1986), a cultura não é a mera soma de elementos, concebe que a experiência cultural de cada pessoa é única. A cultura do outro tem como ponto de partida as diferenças que se chocam com sua própria forma de perceber e agir, compreendendo por meio da concepção cultural tanto sua singularidade quanto sua diversidade. A cultura amplia visão de mundo, interfere na existência do ser humano e se mantém dinâmica.

No que se refere às práticas sociais, evocamos os argumentos de Angel ao afirmar que a cultura: “[...] não pode ser definida em um contexto fechado, pois a todo instante podemos dizer que estão se desenvolvendo uma nova cultura por meio das relações sociais [...]”, articulamos a fala do interlocutor ao pensamento de Hall (2000, p. 14), “[...] toda prática social depende e tem relação com o significado, conseqüentemente, a cultura é uma das condições constitutivas de existência dessa prática [...]”. Analisamos que toda prática social tem dimensão cultural, uma vez que as práticas produzem significados na relação com o outro, tornando-se significativas tanto para quem pratica quanto para quem observa, sendo a cultura delineada por meio de uma concretização inventiva.

A cultura se constitui, também, como fenômeno fundamental para compreensão da realidade e da linguagem pela necessidade de interpretações constantes, implicando na autoconstrução e na dimensão criativa. O fato de pensar, questionar ou compartilhar a cultura constitui elementos de enriquecimento e transformação. A interpretação da cultura proposta por Geertz (1989) aponta a tomada de consciência da flexibilidade de seu conteúdo, que requer interpretação contínua, enquanto fenômeno hermenêutico. Sobre a concepção de cultura, o entendimento conceitual de Castoriadis (1982, p. 47) se encontra estruturado:

Quando o homem organiza racionalmente não faz mais do que reproduzir, repetir ou prolongar formas já existentes. Mas quando organiza poeticamente, dá forma ao caos e esta ação, que é, talvez, a melhor definição da cultura, se manifesta como uma clareza esmagadora no caso da arte.

A relativa autonomia da construção que constitui o conceito de cultura permite uma análise mais flexível, dinâmica e diversificada na perspectiva de compreender a pluralidade e a complexidade do comportamento humano e, ainda, de propiciar aos indivíduos o retorno a si mesmo e aos seus processos de socialização, no sentido da compreensão da configuração do tecido de significados que constitui a cultura.

A partir do século XXI, pesquisadores dos campos culturais começaram a discutir formas de pensar a cultura, considerando o ritmo acelerado que a vida moderna impõe, como afirma Mosé (2011, p.13), “[...] precisamos de uma cultura que seja produto de uma afirmação, que manifeste um desejo, uma paixão, um sonho, que seja um dardo lançado adiante [...]. Nessa direção, compreendemos o estímulo ao pensamento crítico e criativo com vistas à percepção de si e do mundo, diante de uma cultura que tenha como alvo afirmar a vida, fortalecê-la. Nesse sentido, Charlot (2014, p. 27) argumenta:

[...] a cultura lhe aparece como um conjunto de bens oferecidos para o consumo, e não como um processo que lhe permite enfrentar seus próprios

problemas [...], o desenvolvimento cultural implica necessariamente a intervenção de modelos sociais, e que a relação com o outro e, mais geralmente, com o mundo social adulto, é um dos pilares essenciais da educação, a mediação pelo outro é constitutiva do homem e específica da condição humana, a constituição do ser social ocorre por meio da sua integração em um mundo humano social, conseqüentemente o agir sobre o mundo constitui-se em uma atividade social.

Nesse movimento, o sujeito se apropria das realidades sociais e se constitui enquanto ser social, por meio do emprego do pensamento que cria mediações (conceituais e técnicas), permitindo que interprete o mundo e seu agir sobre ele. Na perspectiva de uma cultura mais interventiva e plural, Certeau (2011, p. 141), afirma:

Com certeza, se é verdade que qualquer atividade humana possa ser cultura, ela não o é necessariamente ou não é ainda forçosamente reconhecida como tal. Para que haja verdadeiramente cultura, não basta ser autor de práticas sociais, é preciso que essas práticas sociais tenham significado para aquele que as realiza.

O autor argumenta que a cultura não consiste em receber, mas em realizar o ato pelo qual cada ser humano atribui significados através do viver e do pensar, estendendo-os à vida social. Os autores Candau e Moreira (2003) apontam a cultura como fenômeno plural, multiforme, portanto, não é estático, visto que se encontra em constante transformação, envolvendo processos de criar e recriar. Em decorrência da afirmação anterior, a cultura define o desenvolvimento do comportamento da pessoa para justificar as suas realizações.

Na discussão sobre a categoria cultura, percebemos dúvidas para apresentação das concepções sobre o termo em questão, por exemplo, na fala de Angel ao considerar que cultura se constitui como “[...] conceito aberto a mudanças a depender de cada povo, e também a novos desenvolvimentos e entendimentos individuais [...]”, o interlocutor entende a cultura de forma dinâmica, nesse aspecto a cultura é “o movimento pelo qual o indivíduo se apropria dessas realidades sociais”, na consideração de Charlot (2003, p. 80), quando, então, Angel complementa que a cultura “[...] pode ser definida como um conjunto de tradições típicas, comportamentos e costumes característicos de um grupo social”. Percebemos que o interlocutor apresenta uma concepção contraditória de sua fala anterior sobre cultura, pois inicialmente apresenta a cultura numa concepção plural e flexível, depois destaca a cultura de maneira restrita no sentido de apresentar a mesma pelas atitudes geneticamente determinadas.

Esse fato nos remete a Laraia (1986, p. 24) “o homem é o resultado do meio cultural em que foi socializado. Ele é um herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e as experiências adquiridas pelas numerosas gerações que o antecederam [...]”. Destacamos a importância de compreendermos a cultura de forma criativa, como

possibilidade de inovações e invenções, comparativamente a uma lente por meio da qual percebemos o mundo pelos olhares de diferentes culturas.

Diante disso, reconhecemos que a formação do sujeito necessita de referências culturais que orientem suas ações, conduzindo os jovens a perceberem seus percursos formativos, das relações sociais, dos saberes e dos ideais. A cultura não é apenas um ornamento da existência humana, mas uma condição essencial e se constitui o principal elemento de sua especificidade, na concepção de Pérez Gómez (2001, p. 14):

[...] o conceito de cultura, apesar da força recuperada como recurso explicativo das interações humanas, não pode ser entendido sem se identificar as estreitas relações que mantém com o marco político, econômico e social no qual é gerado e com o qual interage. Se os produtos simbólicos das interações humanas de um grupo social – isto é, o conjunto de significados, expectativas e comportamentos – se enraízam e sobrevivem é porque manifestam um certo grau de funcionalidade para se desenvolver nas condições sociais e econômicas do meio.

Dispondo a partir das discussões sobre a cultura como canal e, ainda, como um fator decisivo no funcionamento organizacional, que inclui crenças, percepções e pensamentos sobre a natureza do tempo e espaço, da realidade e verdade, da afetividade humana e das relações humanas no contexto da organização, chegamos à compreensão de que estamos diante de uma fonte de valores e ações, que nos leva a entender que a cultura “[...] não é um tesouro a ser protegido dos danos do tempo, nem um conjunto de valores a serem defendidos, ela significa simplesmente um trabalho que deve ser realizado em toda a extensão da vida social” (CERTEAU, 2011, p. 10). A maneira de ver as coisas de outra forma começa com a constatação de que reflexões críticas sobre a cultura são necessárias para compreender a educação, sem essas discussões, ações e práticas se tornam esvaziadas e sem sentido, uma vez que, os processos culturais se encontram conectados com as relações sociais.

Registramos, por conseguinte, partindo das considerações dos teóricos e interlocutores, a cultura como um componente ativo na vida do ser humano, não há indivíduo que não a possua, pelo contrário, cada um é criador e propagador de cultura.

Pontuamos o debate da educação como um projeto cultural, visto que os educadores são agentes culturais e suas posições e valorizações referentes à cultura são fontes de explicação para suas ações. Discutimos cultura e educação como elemento dinâmico para fundamentar as práticas educativas, como nos diz Forquin (2003, p. 13):

Toda reflexão sobre a educação e cultura pode assim partir da ideia segundo a qual o que justifica fundamentalmente, e sempre, o empreendimento educativo é a responsabilidade de ter que transmitir e perpetuar a experiência

humana considerada como cultura, isto é, não como a soma bruta (e aliás inimputável) de tudo que pode ser realmente vivido, pensado e produzido pelos homens desde o começo dos tempos, mas como aquilo que, ao longo dos tempos pôde aceder a uma existência “pública”, virtualmente comunicável e memorável, cristalizando-se nos saberes cumulativos e controláveis, nos sistemas de símbolos inteligíveis, nos instrumentos aperfeiçoáveis, nas obras admiráveis.

Educação e cultura se interrelacionam, desta compreensão emerge uma análise sobre a relação entre educação e política, sendo necessário compreender no que a educação é política, principalmente, porque constitui as identidades de acordo com as normas sociais e políticas. A educação é, simultaneamente, um processo cultural e um fenômeno social, não comporta pensar nos processos de transformação do contexto social se não falarmos das questões políticas que os envolvem. Esses processos formativos potencializam as ações de que somos seres humanos e nos desenvolvemos nos contextos com os quais interagimos, como reforçam as concepções de Kant (1999, p. 11):

[...] o homem é a única criatura que precisa ser educada. Por educação entende-se o cuidado de sua infância (a conservação, o trato); a disciplina e a instrução com a formação. Consequentemente, o homem é infante, educando e discípulo.

Este pensamento ideológico nos remete a desenvolver um olhar crítico no sentido de percebermos o quanto é necessário que avancemos nas discussões sobre a função social e educacional do homem nas diversas discussões formativas, atentando para o fato de que a escola transmite modelos e normas, princípios éticos e concepções sociopolíticas, como destaca Charlot (2014, p. 13), “a escola reforça a ideologia dominante ao oferecer uma educação que se pretende humanista, puramente cultural e independente das realidades sociais”. Com essa contextualização, evidenciamos a compreensão de que a educação precisa constituir-se, simultaneamente, como um processo cultural e um fenômeno social, constituindo a formação cultural escolar e integração social, como elementos indissociáveis.

Para chegarmos à construção de um pensamento no sentido de abandonar a pedagogia ideológica, precisamos, preliminarmente, questionar nossa forma de pensar. Posto que a ideologia cultural pressupõe camuflar e justificar a linguagem, os conceitos, os valores, de modo que se torna fundamental desenvolver a ideia da realidade no sentido compreensivo de que educação e cultura envolvem as dimensões da vida humana independentemente das realidades sociais. É imprescindível desenvolvermos uma educação autêntica pelo desvio educativo (CHARLOT, 2014), no sentido de lutar contra as desigualdades sociais, não deixando somente alunos e sua família, a responsabilidade por seu destino cultural e social.

A educação se constitui quando nos relacionamos com os outros em suas totalidades, estamos, assim, nos constituindo. Com esse pensamento ressaltamos que a educação é um processo dialógico e não uma transferência unilateral do sujeito que sabe para o sujeito que (supostamente) não sabe, porque não existem saberes específicos, de acordo com a experiência de cada pessoa. Nessa perspectiva, a fenomenologia hermenêutica nos possibilita ver o outro a partir da interpretação da experiência, do pensamento e da identidade, expondo, desse modo, a complexidade da educação.

Partimos da compreensão de que o fenômeno está em constante busca do conhecimento e, nesta acepção, seria um processo de, como diz Morin (2002, p. 22), “[...] navegação em um oceano de incertezas constituído de arquipélagos de certezas”. Neste contexto, a fenomenologia mostra aquilo que não se manifesta, mas constitui o sentido. Logo, temos como desafio da questão educacional a abertura para indeterminismo e ruptura da análise racional da ciência, na perspectiva da autonomia do sujeito rumo à construção do conhecimento. Por isso mesmo, a questão da incerteza como base da reflexão sobre a complexidade da educação, podendo ser compreendida no sentido global, de forma inovadora e crítica.

Para Geertz (1993), as reformulações do conceito da cultura e do papel desta na vida humana enfatizam uma definição de sujeito que vai além do seu comportamento, de cada lugar e de cada tempo. Por exemplo, para a interlocutora Flor a cultura é “um conjunto de crenças, costumes e hábitos compartilhados entre indivíduos de um mesmo lugar”. Ressaltamos que é através das experiências educativas que o indivíduo se constitui de forma ativa e participativa de seu grupo, na proporção que vai compartilhando a cultura.

Confessamos sobre a complexidade da discussão e análise da categoria cultura, nos encontros com os interlocutores, sobretudo na escuta para posterior análise das falas dos jovens, momento em que direcionamos nosso olhar interpretativo sobre a cultura com forças e propósitos através da reificação, no sentido de potencializarmos a compreensão de que as práticas culturais não se reduzem a acontecimentos comportamentais.

O jovem Taz, no que tange a essa discussão, destaca na sua fala que a “[...] cultura é diversificada, cada país, cada comunidade tem suas características [...]”. Dessa forma, a cultura se constitui um movimento que se realiza em toda a extensão da vida social. Ressaltamos que a relação entre educação e cultura, em seus processos sociais, deve ser entendida para além dos muros escolares, ancorada nas relações sociais, como pontua Dayrell (1992, p. 2):

[...] são as relações sociais que verdadeiramente educam, isto é, formam, produzem os indivíduos em suas realidades singulares e mais profundas. Nenhum indivíduo nasce homem. Portanto, a educação tem um sentido mais amplo, é o processo de produção de homens num determinado momento histórico [...].

Com essas afirmações, compreendemos que os comportamentos dos sujeitos são informados por concepções geradas entre suas experiências sociais, sua cultura, suas demandas individuais e suas expectativas. As especificidades das culturas definem as potencialidades de criação e de desenvolvimento interno, de evolução ou estancamento, de autonomia ou dependência individual. Compreendemos nas discussões sobre a educação e cultura, os fatores decisivos no seu funcionamento organizacional, que incluem crenças, percepções, pensamentos e sentimentos sobre a natureza do tempo e espaço, da realidade e verdade, da afetividade humana e das relações humanas no contexto da organização, como fonte de valores e ações.

Desse modo, Certeau (2011, p. 192) esclarece que “[...] mais do que um conjunto de valores que devem ser defendidos ou ideais que devem ser promovidas, a cultura tem hoje a conotação de um trabalho que deve ser realizado em toda a extensão da vida social [...]”. Nesse sentido, evidenciamos uma perspectiva que apresenta a cultura como um funcionamento social mediante um campo de possibilidades estratégicas e de implicações políticas.

A cultura se constitui pela ideia de que a diversidade de costumes no tempo e no espaço não se limita a indumentárias, aparências ou cenários, compreensão diferente da fala do interlocutor Nemo que destaca a cultura como “[...] uma aglomeração de costumes típicos de uma região ou de um grupo de pessoas”. Vemos como necessário o desenvolvimento de um cuidadoso olhar sobre a diversidade da humanidade em sua essência, a exemplo do que Pérez Gómez (2001, p. 14) considera:

[...] cultura como o conjunto de significados, expectativas e comportamentos compartilhados por um determinado grupo social, o qual facilita e ordena, limita e potencializa os intercâmbios sociais, as produções simbólicas e materiais e as realizações individuais e coletivas dentro de um marco espacial e temporal determinado.

A cultura é resultado da construção social e se apresenta através de significados, valores, sentimentos e elementos que envolvem o individual e coletivo. O interlocutor Rick atribui seu olhar sobre a cultura como “um conjunto de ações, costumes e saberes desenvolvidos por um povo diante da sua própria realidade”. Na consideração desse aspecto, corroboramos com a afirmação de Charlot (2014, p. 24), “a situação social do indivíduo é

consequência de sua formação cultural, e que se pode conceber a cultura do indivíduo sem referência direta às realidades sociais”. A cultura do indivíduo é definida pelas especificidades dos comportamentos sociais que se movimentam e constituem os sentidos que a esta categoria são atribuídos, consideramos que a experiência de cada pessoa é única e a configuração dos elementos da cultura é complexa, tornando-se necessário compreender a cultura por intermédio do significado de sua realidade cultural e situação histórica.

Ressaltamos que a cultura, simultaneamente, se edifica ou se caracteriza pelo que é e pelo que faz. Temos assim o movimento da cultura como prática social. Conforme Pérez Gómez (2001, p. 14) “parece evidente que o contexto cultural que tanto potencializa como restringe as possibilidades de desenvolvimento do indivíduo humano mudou substancialmente de forma acelerada nas últimas décadas para mostrar sua natureza flexível, complexa, incerta, plural e diversificada”. Desse modo, “viver uma cultura e dela participar supõe reinterpretá-la, reproduzi-la, assim como transformá-la” (GEERTZ, 2001, p. 17). De outro modo, a natureza de cada cultura determina as possibilidades de criação e desenvolvimento interno, de evolução ou estancamento, de autonomia ou dependência individual. Discutimos a educação e a cultura do ponto de vista da complexidade, compreendida com a construção do conhecimento e da relação sujeito/mundo no sentido de interpretar como essa relação se articula na realidade.

As concepções de cultura dos interlocutores desta pesquisa abrem espaço para compreendermos que a experiência do outro não se inicia com as intenções, mas ocorre na sua historicidade. A invenção do outro pelos estudos da cultura é, em realidade, um trabalho contínuo de mediação sobre a identidade e diferença, no sentido de estimular a ação criativa do indivíduo pela compreensão das diferenças culturais como se estivesse em constante perspectiva do que está por acontecer. Nesse cenário, pensaremos no tópico seguinte a cultura juvenil relacionada aos seus modos de viver, por meio de críticas, valores e sentidos, em seus projetos de vida que envolvem a escola.

4.2 Cultura escolar: encontros e desencontros na formação dos jovens

As reflexões tecidas sobre educação e cultura a partir dos teóricos e interlocutores possibilitam compreender que são categorias constituídas em um espaço complexo e fecundo, apresentando nuances pelas vozes dos jovens, que podem ser legitimadas na escola e nos contextos socioculturais, para que possíveis diálogos se desenvolvam a partir das tensões e consonâncias na relação entre juventudes e cultura escolar.

Dayrell (2007) descreve que as juventudes são repletas de sentidos e significações, transformam em espaços sociais a escola, as ruas, entre outros, pelas suas práticas culturais,

sendo que a escola, pode ser o único espaço que o jovem pode ser ele mesmo, sem exigências da família, por exemplo. Pensar em uma cultura escolar que atenda as juventudes, é compreendê-la enquanto espaço de socialização, onde nem sempre as regras e conteúdos estão sempre presentes, muitas vezes se tornando um local de interação para estreitar laços de amizades necessário à formação cultural escolar.

Taz enfatiza o fato de gostar da escola “[...] das aulas práticas, ajuda mútua, apresentar trabalhos. Estar na escola é o meu momento, gosto das amizades [...]”, nesta fala percebemos que é fundamental a escola ressignificar a análise educacional, pela compreensão dos processos reais, cotidianos, que ocorrem nesse espaço, com o propósito de desenvolver atores ativos na vida social e escolar.

A escola pode ser pensada como um espaço de encontros e diálogos de culturas, nessa perspectiva justificamos a necessidade de repensar as relações entre escola e sociedade, uma vez que a escola está, ao mesmo tempo, em um movimento de ruptura e continuidade com a sociedade. Charlot (2003) consigna a escola enquanto instituição social porque é instituída e legitimada pela sociedade, no entanto se constitui de forma especializada e necessitando reinterpretar sua função social em termos culturais para desenvolver sua autonomia em relação à sociedade.

Compreendemos que a escola se define como meio educativo e se alinha a finalidades culturais. Inicialmente, configurava-se como espaço de aquisição das técnicas fundamentais e de transmissão do saber e não visava a formação integral da personalidade do sujeito. Historicamente, a escola nasceu como um local de instrução e se tornou um espaço educativo, passando a reinterpretar o próprio saber, “[...], mas o que significa exatamente a ideia de que o saber não é mais instruir, informar, mas cultivar. Mas o que significa exatamente a ideia de que o saber deve ser um instrumento de educação?” (CHARLOT, 2003, p. 35). Como estes questionamentos, afirmamos que os processos de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes constituem a vida escolar.

Na relação entre cultura e escola, Forquin (2003) ratifica que a cultura da escola é sua característica de vida própria, seus ritmos, seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seu regime peculiar de produção e gestão de símbolos. Desse modo, a cultura escolar também é dinâmica, efetivando-se de fato quando os sujeitos se apropriam desse imaginário e o reelaboram no seu cotidiano, esse movimento faz da escola uma experiência peculiar. Compreender a escola na perspectiva da cultura possibilita percebê-la numa relação em contínua construção de conflitos e negociações, em função de circunstâncias determinadas e como um espaço em dupla dimensão: institucionalmente, um conjunto de normas e regras que

unificam e delimitam as ações dos sujeitos; cotidianamente, relações sociais entre os sujeitos com alianças e conflitos.

Ao discorrerem sobre as práticas culturais no espaço escolar, os jovens apresentam os sentidos atribuídos à escola como um lugar de “relações”, “conhecimento”, “autoconhecimento”, “tensões”, “amizades” e “afetividade”. Na fala de Angel “[...] gosto de ir para a escola porque me relaciono positivamente com os amigos e também [com os] professores, seja por meio do ensino e aprendizagem ou por meio do desenvolvimento cultural”. As relações na escola constituem-se um marco na formação cultural escolar dos indivíduos, conseqüentemente aquilo que cada um se torna é atravessado pela presença de todas as pessoas que fazem parte desse processo de formação.

Nesse sentido, as práticas culturais se constituem em perspectivas por considerarmos a escola “[...] como uma instituição única, com os mesmos sentidos e objetivos, tendo como função garantir a todos o acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente acumulados pela sociedade” (DAYRELL, 2003, p. 139). Compreendemos que os conhecimentos apontados pelo autor enfatizam que a prática escolar considera a totalidade das dimensões humanas dos sujeitos que participam da escola. Os jovens chegam à escola marcados pela diversidade, reflexo dos desenvolvimentos cognitivo, afetivo e social, devido às especificidades de suas experiências e relações sociais, anteriores e simultâneas à cultura escolar.

O espaço escolar, representado na fala de Taz, se revela através dos sentimentos e movimentos de seus saberes singulares “[...] eu gosto das pessoas, dos diferentes tipos de contextos de conversas [...] vão desde a amizade com interesse mútuo de alguém para poder desabafar [...] até mesmo as amizades em que um apenas ‘usar’ o outro para se beneficiar [...] a escola é o lugar onde aprendemos, mas acima de tudo fazemos amizades”. Em suas práticas culturais no espaço escolar, os jovens se apropriam de um patrimônio humano pela relação com o outro, essas atividades atribuem sentidos às suas ações. Nesse aspecto, a relação se estende ao saber, conforme acrescenta Charlot (2000, p. 81), “a relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro e consigo mesmo [...]”. A escola se constitui em um espaço de formação para o jovem, na perspectiva do seu processo de humanização. Com essas afirmações, as relações sociais e as experiências culturais contribuem na formação do aluno como sujeito sociocultural.

O jovem Angel, também, percebe a escola como “lugar onde se aprende, cresce e amadurece (sentido de crescer como cidadão, como indivíduo, parte de um grupo social)”. Reconhecemos em Angel que o contexto relacional e social na escola vai ser um indicador das

influências que ele exerce na sua formação e se define como um elemento que constitui o seu processo de conhecimento e autoconhecimento.

De forma específica, os jovens vão se constituindo em meio aos desafios, tensões e conflitos na relação com a escola, como nos diz Pichu ao destacar seus gostos e aprendizagens, principalmente, sobre a vida, no espaço escolar “[...] é o tempo livre em que posso me socializar com amigos” [...]. Na entrevista, Pichu explicou que por fazer um curso técnico integrado, a carga horária de atividades escolares é extensa e intensa, em alguns dias da semana assiste aulas nos turnos matutino e vespertino, além do desenvolvimento de atividades relacionadas ao PIBIC e ao NEAPO. Percebemos no interlocutor sua empolgação quando fala do tempo livre na escola. Um fator como esse, demonstra a importância de haver ambientes como os escolares, onde são desenvolvidas relações sociais e culturais. Nesse contexto, os jovens percebem as relações estabelecidas para se apropriarem dos significados e formarem sua consciência, o que sintoniza com a concepção de Pérez Gomez (2001, p. 131):

A escola, como qualquer outra instituição social, desenvolve e reproduz sua cultura específica. Entendo por isso o conjunto de significados e comportamentos que a escola gera como instituição social. As tradições, os costumes, as rotinas, os rituais e as inércias que a escola estimula e se esforça em conservar e reproduzir condicionam claramente o tipo de vida que nela se desenvolve e reforçam a vigência de valores, de expectativas e de crenças ligadas à vida dos grupos que constituem a instituição escolar.

Justificamos a necessidade de compreendermos as práticas culturais que permeiam o cotidiano escolar, relacionando-as com a formação cultural escolar das juventudes, e como constituem seus modos de pensar, sentir e atuar na realidade social. Para Dayrell e Carrano (2014, p. 115), “o mundo da cultura aparece como um espaço privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais onde os jovens buscam demarcar uma identidade juvenil”. Com essas práticas, os jovens assumem papéis de protagonistas em seus meios e constroem olhares sobre si próprios e sobre o mundo que os cercam. A condição juvenil vivencia a mediação simbólica expressa nas práticas culturais, através de diferentes estilos que marcam seu visual, como por exemplo, ostentação do corpo, roupas, tatuagens, cabelos irreverentes, além da dança e música, afirmamos que as práticas culturais juvenis são diversificadas.

Compreendemos que a sociabilidade aliada às expressões culturais dos jovens se sobressai no espaço escolar, Angel destaca na sua fala sobre as relações estabelecidas no espaço escolar, “[...] cria uma relação afetiva entre os indivíduos, sendo esses, os laços responsáveis por interligar essas pessoas, de modo que a interação entre eles, os tornem mais próximos”. Segundo Pais (1997, p. 94), os amigos do grupo “constituem o espelho de sua

própria identidade, um meio pelo qual fixam similitudes e diferenças em relação aos outros”, enfim o espaço escolar é permeado por afinidades e afetividades, onde os grupos de amigos cumprem um papel fundamental na trajetória dos jovens, constituindo-se em um momento de descobertas como sujeitos na busca de sentidos para a existência.

Desse modo, a interação entre os sujeitos constrói formas de pensar a partir da apropriação do saber que se estabelece no contexto social, num processo sucessivo das suas práticas culturais. Nemo evidencia o que mais gosta na escola “[...] são as relações sociais estabelecidas pelos alunos, algumas por um curto período de tempo outras vamos levar pra vida toda [...] a escola é o lugar onde aprendemos sobre o mundo e as pessoas”. O interlocutor descortina o cotidiano escolar, destacando as relações sociais e afetivas existentes entre os alunos e entre estes e os professores e demais membros da escola. A relação dos jovens no espaço escolar é articulada com o meio social, no que destacamos a importância de reconhecermos a complexidade das juventudes, no sentido de questionar o espaço escolar para reconhecê-los como sujeitos de expressão e de participação nas relações sociais.

Na discussão sobre o significado da escola para os jovens, compreendemos que estes apresentam suas percepções em torno das relações que estabelecem, como aponta Pichu, “a escola é o lugar onde posso tanto ter uma aprendizagem significativa, como me divertir com amigos, com aulas mais extrovertidas e com isso construir uma bagagem para a vida”. Ao falar sobre os momentos de diversão com os amigos, este interlocutor destacou o movimento da escola representado pela correria, pelas refeições no restaurante, as conversas intermináveis, os segredos, os passos de danças, os sorrisos, os olhares, o namoro, os intervalos no recreio ou entre os turnos. Vemos em Matos (2003, p. 42) que “a diversão é o momento de todos os risos, da energia que flui, da alegria, da partilha com os amigos, da música, dos esportes, do cinema, os programas de TV, das festas, do uso do computador, enfim, de ‘curtir as coisas boas da vida’ [...]”. As juventudes apresentam a diversão como um elemento fundamental para a conquista da liberdade, independente da classe social.

Rick justifica porque gosta de ir à escola “[...] gosto do meio e da convivência com as pessoas [...]”. A educação se relaciona com ideias e conceitos que constituem a cultura de uma sociedade, e a cultura escolar se desenvolve nos pátios de intervalos, nesse movimento, percebemos que é um momento de experimentações e descobertas das potencialidades. Nesse processo a convivência com as pessoas se torna uma referência: trocam saberes, fazem programas e buscam se afirmar.

A amizade se apresenta em formato de aliança entre os jovens, pelas afinidades e encontros nos espaços que frequentam e vão construindo relações: “a amizade é uma coisa

que o indivíduo conquista, não é algo que se recebe pronto” (VELHO, 1986, p. 85-86). Nesse contexto, Rick destaca as amizades no espaço escolar como “[...] uma das melhores coisas que me aconteceram, já me ajudaram bastante [...] a escola é o lugar onde eu aprendi que existem amizades verdadeiras”. A sociabilidade desenvolvida na dinâmica das relações define “[...] como mais próximos (amigos do peito) e aqueles mais distantes (a colegagem), bem como o movimento constante de aproximações e afastamentos, numa mobilidade entre diferentes turmas e galeras [...]” (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 118). É no grupo social, onde os indivíduos se identificam pelas maneiras de vivenciar e compreender as relações e contradições onde produzem sua própria cultura e suas amizades, que se fortalecem nas marcas das juventudes.

De forma geral, os jovens atribuem seus sentidos às amizades como um elemento significativo nas suas vidas e ressaltam a importância dos amigos, por diversos motivos: compartilham segredos, são companhias na alegria e na tristeza, contribuem para o crescimento e amadurecimento, muitas vezes ocupam o lugar dos membros da família. Enfim, compreendemos que a sociabilidade para as juventudes parece atender suas demandas de comunicação, afetividade, autonomia, e sobretudo, a constituição das identidades.

Consideramos, ainda, outros aspectos, a exemplo das expressões de conflitos e violência presentes nos grupos juvenis, como na fala de Rick, “[...] eu tenho muitas amizades na escola, esse fator foi fundamental para eu não desistir do curso, por muitas vezes eu pensei em desistir pelas dificuldades e não ter um bom relacionamento com um professor, mas meus amigos me mostraram as oportunidades, então estou concluindo e penso em fazer uma graduação”, apesar de não serem generalizadas, as discussões, as brigas, ocorrem com mais frequência nos grupos masculinos. Os jovens, também, consideram que as amizades podem influenciar sobre o uso de bebida ou fumo. Encontramos justificativa desse ato na fala de Taz: “[...] os jovens não têm ideia do que pensam, por isso devemos ter muito cuidado com as influências negativas que podem nos levar a caminhos que comprometem nossa vida”, há uma transferência de responsabilidade para seus pares e evidenciam a cumplicidade nas relações entre as juventudes.

Nessas articulações, os jovens trocam ideias, segredos e descobertas. Os grupos de amigos são espaços de reconhecimento, constituem suas identidades a partir das diferentes posturas juvenis que emergem nos diálogos e assumem suas características representadas na linguagem pelas “gírias”, nas formas de se vestir, nos seus cabelos, nas mais diversas formas e seguem se afirmando enquanto sujeitos sociais.

Na escuta sobre as percepções dos jovens compreendemos questões trazidas pelas juventudes, em especial em relação ao espaço e às vivências da escola, como evidencia Flor: “o que eu mais gosto na escola é a possibilidade de poder aprender, e participar de atividades dinâmicas que proporcionam esse aprendizado em grupo, rodas de conversas, projetos [...]”. Os jovens aprendem muitas coisas antes de ingressarem na escola e continuam a aprender dentro e fora da escola, são as aprendizagens sobre a vida, Flor complementa o seu pensamento sobre o espaço escolar: “[...] é o lugar onde se constrói o aprendizado. Eu acho que já foi muito desmistificada como a escola ser só um local, como se fosse máquina em que as pessoas deveriam aprender alguma coisa para depois fazer da mesma forma [...]”. A cultura escolar influencia as aprendizagens dos sujeitos que nela estão inseridos. Pérez Gómez (2001) evidencia que a compreensão da cultura escolar exige um esforço nos aspectos entre a política educativa e suas relações com a vida da escola. Neste aspecto, os jovens atribuem os sentidos das suas vivências para com a realidade escolar e, ainda, apontam as peculiaridades presentes na escola, sem desvalorizar o espaço institucional.

As falas dos interlocutores desta pesquisa, sobre as práticas culturais desenvolvidas na escola pelos jovens nos possibilitam compreender o espaço escolar como um lugar de relações sociais e educativas. É fundamental a escola oferecer ao indivíduo a possibilidade de compreender o sentido do seu desenvolvimento, como consequência de sua participação na complexa vida cultural. Concordamos com Dayrell (2003), na perspectiva da escola se tornar espaço e tempo significativos, uma vez que através da experiência, os jovens articulam sua própria cultura, ao chegarem à escola, com experiências e vivências adquiridas nos demais espaços, dos quais atribuem sentido e significado ao mundo e ao próprio contexto social. Não há, portanto, uma realidade única, preexistente às ações humanas, uma vez que toda experiência se fundamenta na construção social.

A escola tem possibilidades de reconhecer o aluno como sujeito da ressignificação do conhecimento, visto que este chega à escola com um acúmulo de experiências vivenciadas em múltiplos espaços, através das quais e da interação com a sociedade pode elaborar uma cultura própria, com uma leitura pela qual vê, sente e atribui sentido e significado à realidade na qual está inserido. Os jovens provêm de um processo educativo amplo, que ocorre nas relações sociais e propagam a diversidade cultural, que se produz na e pela linguagem na qual uma única fala expressa múltiplas linguagens.

Compreendemos que é preciso ir além, ao questionarmos sobre o tipo de experiência cultural que a escola oferece no âmbito das juventudes, por considerarmos que os atores vivenciam a escola como um espaço sociocultural complexo, onde as dimensões educativas

permeiam as experiências sociais. Os alunos valorizam uma dimensão educativa fundamental: os momentos dos encontros, dos afetos e dos diálogos, porque independente dos objetivos da escola, ocorrem no seu interior, em face de uma multiplicidade de situações que podem ser potencializadas a partir de reflexões críticas sobre os conteúdos e significados da forma como a escola se organiza no cotidiano.

À cultura escolar, Pérez Gómez (2001) articula a cultura experiencial, tendo em conta a partir das vivências da cultura, relacionada com o espaço escolar pela integração de contextos e a participação ativa dos indivíduos diante do compromisso com as situações reais da vida cotidiana. Argumentamos que, se a educação tem vínculos fortes com a cultura, é pertinente destacar, com base nas discussões sobre educação e cultura escolar, a existência de uma cultura própria da escola, que reflete nas práticas culturais por todos aqueles que interagem em seus domínios ambientais. É por meio das diversas experiências educativas que o indivíduo se torna membro ativo e participativo de seu grupo à medida que vai compartilhando da cultura.

Os jovens expressam a importância de pensarmos o espaço e o contexto escolar, na perspectiva de compreendermos como atribuem significados aos espaços sociais, por meio dos seus estilos de vida e das práticas culturais. Permitem-nos pensar, também, como esses espaços de sociabilidade vividos e construídos influenciam nas suas escolhas e seus projetos de vida. Compreendemos, igualmente, que os jovens apresentam posições semelhantes sobre o significado de escola, sobre a importância desta instituição de ensino para suas vidas, principalmente, na sua preparação para o futuro relacionado à profissão, sobre a valorização das relações sociais enquanto momentos singulares de conhecimento e autoconhecimento.

4.3 Formação cultural escolar: relações com o saber e a experiência

As discussões no âmbito educacional se relacionam diretamente com a transformação da sociedade, comportando discutir, neste tópico, as compreensões dos jovens sobre a formação cultural escolar, a partir dos saberes e experiências nos espaços sociais, a fim de melhor compreendermos os desafios das juventudes enquanto sujeitos sociais instituídos por suas ações no mundo, como aponta Castoriadis (1982, p. 60-61) “[...] queremos indivíduos autônomos, isto é, capazes de uma atividade refletida própria [...]”. Em concordância com o autor, no desenvolvimento das discussões foram indicados caminhos, dentre os quais discutimos os sentidos que os jovens atribuem à formação cultural escolar mediante a relação com os saberes e a experiências.

Concordamos com Charlot (2001, p. 147) ao afirmar que “os jovens devem conquistar aprendizagens para ingressar em um mundo humano, habitar esse mundo, nele desenvolver competências e encontrar referências, construir com os outros, construir-se a si próprios [...]”, por ser uma categoria construída socialmente, as juventudes estão sujeitas a modificações ao longo dos tempos. Assim atribuem sentidos às experiências ao perceberem os desafios, os conflitos e as tensões da vida para se revelarem sujeitos atuantes no mundo, como afirma Elias (1998, p. 27):

É fato que cada ser humano adquire conhecimento de outro ser humano por meio do aprendizado. Cada pessoa durante anos e mesmo toda a vida depende de outras para adquirir conhecimentos e certamente não só por isso. Não temos como falar no indivíduo independentemente em apenas um ‘eu’, cada indivíduo é composto de um ‘você’, de um ‘nós’.

O autor auxilia a compreensão de como aprendemos nas interações com os outros através da experiência, considerada como mediadora da formação. Na articulação entre o saber e a experiência buscamos explicitar os sentidos atribuídos, pelos jovens, às aprendizagens na escola e às relações sociais, reconhecendo as influências da formação cultural¹¹, às perspectivas e desafios que enfrentam quando a sociedade espera que possam estar preparados para tomar os rumos de suas vidas, assumir responsabilidades e responder pelas consequências das suas escolhas.

Considerando que nossa existência está articulada com as relações que nos une enquanto seres sociais, os sentidos se implicam em um eu relacional e plural (AUGÉ, 1997), reafirmando a importância da experiência por ser um processo que possibilita continuidades, descontinuidades, construções e reconstruções de conhecimento, de forma que engloba e está vinculada às dimensões pessoais. Aprender através da vida, na vida, é fazer dela experiência, observá-la e refletir” (CHARLOT, 2009, p. 264). Articulamos a concepção do autor ao movimento de aprender a ser: “[...] pensar como as pessoas são, como a vida vai ser, como viver, como encarar a vida [...]”, como destaca o interlocutor Rick.

Aprender para os jovens é, fundamentalmente, aprender a ‘vida’, assim vão construindo suas particularidades e suas formas próprias de viver, a propósito, Rick complementa sobre a aprendizagem na escola, “[...] na escola, aprender significa ouvir o professor e memorizar o que ele explica [...]. Os jovens entrelaçam seus projetos pessoais à escola, este espaço é, para eles, importante para viverem e experienciarem suas juventudes na perspectiva de ampliarem seus saberes e referenciais culturais e sociais.

¹¹ Em alguns momentos utilizamos este termo por ser necessário compreender sua especificidade na articulação com as aprendizagens na escola.

A fala anterior de Rick é um exemplo, dentre outras que nos conduziu a abordagem sobre a experiência. Confessamos que esta é uma discussão complexa, por isso buscamos articular a formação com a realidade social. A cultura é um fenômeno social antes de ser um fenômeno escolar, constitui-se uma construção social na criação de um ser social. Nessa interpretação, acessamos ao entendimento de que o interlocutor Rick percebe, simultaneamente, a aprendizagem na escola como memorização de conteúdos e como um lugar de relações sociais e afetivas que, por sua vez, influenciam na formação cultural da pessoa, como evidencia Nogueira (2002, p. 16): “[...] a formação cultural do indivíduo é mesmo semelhante a uma bagagem que acumulamos ao longo da vida e, vez por outra, encontramos em nossos guardados pequenos objetos dos quais lançamos mão para nos ajudar a destrinchar os desafios que a vida nos apresenta”. Afirmamos que “[...] é preciso entendê-lo como uma certa postura de um sujeito envolvido tanto em relações de desejo como em relações sociais e institucionais” (CHARLOT, 2001, p. 20). O saber e a experiência constituem-se, dessa forma, fontes de aprendizagens associadas à formação cultural escolar dos jovens.

Conforme esclarecemos, sobre nossa concepção de formação cultural, na introdução desta tese, na perspectiva de articular com as aprendizagens na escola para a utilização do termo formação cultural escolar, que parte da compreensão de que o ambiente escolar desenvolve um movimento de ruptura e continuidade com a sociedade, na relação com a cultura, nesse aspecto, Hall (1997, p. 16) evidencia:

Os seres humanos são seres interpretativos, instituidores de sentido. A ação social é significativa tanto para aqueles que a praticam quanto para os que a observam: não em si mesma, mas em razão dos muitos e variados sistemas de significados que os seres humanos utilizam para definir o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular sua conduta uns em relação aos outros [...].

O autor se posiciona no sentido de percebermos que toda a ação social é cultural, dessa forma as práticas sociais representam significados, dão sentidos às nossas ações e constituem nossas culturas. Tomamos como exemplo o jovem Taz ao destacar a formação cultural como “[...] o meio como as pessoas se relacionam, como elas falam e fazem [...]”. De acordo com a fala de Taz, articulamos seu pensamento à formação cultural escolar com as relações sociais, bem como suas formas de expressão. Destacamos que outro olhar a ser desenvolvido sobre o jovem que chega à escola é percebê-lo como sujeito sociocultural, na perspectiva de superar a visão uniforme e pré-concebida de aluno, para compreendê-lo na sua diferença, por meio de sua história única, com valores, sentimentos, emoções, desejos,

projetos, com as lógicas de comportamentos que, na verdade, singularizam suas características.

De acordo com Forquin (2003, p. 10), “o pensamento pedagógico contemporâneo não pode se esquivar de uma reflexão sobre a questão da cultura e dos elementos culturais dos diferentes tipos de escolhas educativas, sob pena de cair na superficialidade”. Com esta afirmação, o contexto escolar pode ser compreendido como uma instância de mediação entre as culturas e as relações sociais que se entrecruzam na escola, na perspectiva da formação cultural escolar de cada sujeito, conforme evidencia Charlot (2001, p. 150):

Para entrar na escola, e entrar no sentido simbólico do termo, é preciso gerir essa dinâmica na continuidade/descontinuidade/especificidade: construir uma relação com o saber e com a escola que, ao mesmo tempo, se apoia nas relações com o aprender já construídas (o que permite que o saber e a escola tenham sentido) e se diferencia (o que permite relacionar-se com o saber e com a escola em sua especificidade).

As juventudes estabelecem relações do saber com a escola a partir de aprendizagens construídas anteriormente, portanto vão para a escola para continuar a aprender. Os jovens aprendem muitas coisas antes de ingressarem oficialmente na escola e continuam a aprender dentro e fora da instituição de ensino. São as aprendizagens sobre a vida e sobre as relações dos jovens com os colegas, com as aprendizagens na escola. Neste quesito, Charlot (2001, p. 149) pontua: “[...] eles já construíram relações com o aprender, com aquilo que significa aprender, com as razões pelas quais vale a pena aprender, com aqueles que lhes ensinam as coisas da vida”. Nesse entendimento, partimos do pressuposto de que a escola pode apresentar como um de seu desafio promover a articulação do diálogo entre as experiências e os saberes das juventudes.

O jovem é fruto de experiências sociais vivenciadas em diversos espaços sociais, como aponta Dayrell (2003, p. 140), “os jovens experimentam suas situações e relações produtivas como necessidades, interesses e antagonismos e elaboram essa experiência em sua consciência e cultura, agindo conforme a situação determinada”. Essa diversidade de posicionamentos juvenis está presente ao analisarmos seus movimentos enquanto sujeitos implicados de significações, na consideração de situações em que os jovens se percebem como um ser único e, simultaneamente apresentam a necessidade de se identificarem junto a um grupo.

Da mesma forma, Nemo explica sobre a relação entre o que sabe e suas experiências, destacando: “[...] não costumo mentir, quando as pessoas dizem que sou maduro, considero como elogio, gosto de aconselhar, não é necessário seguir em linha reta, é preciso inovar e

melhorar [...]”. Compreendemos que os jovens valorizam a conquista de uma boa relação, almejam ser reconhecidos, nesse movimento os jovens organizam espaços para socializar projetos, problemas, sonhos, alegrias e conflitos.

Nemo fala que as aprendizagens fazem a diferença, “[...] precisamos aprender mais, ajudar os outros como solucionar os problemas e lidar com eles, os maiores problemas estão dentro de nós”. Como evidencia Charlot (2000, p. 53), “nascer significa ver-se submetido à obrigação de aprender. Aprender para constituir-se [...]. Aprender para viver com outras pessoas com quem o mundo é partilhado”. Diante dessa relação as influências das aprendizagens sobre o sujeito é um processo relacional, aprender na relação com o outro é o grande desafio posto aos sujeitos.

Essas discussões desafiam os educadores a desenvolverem posturas que propiciem o desenvolvimento do olhar sobre o aluno, a partir das diferenças culturais, na perspectiva da compreensão do outro através das experiências cotidianas. A cultura escolar é complexa, indeterminada e, muitas vezes, contraditória, por isso as interações no contexto escolar não são categorias fechadas. Dessa forma, a cultura escolar pode desenvolver a autonomia, a busca da identidade, o respeito às diferenças e o estímulo à convivência e à aceitabilidade da diversidade cultural. Por sua vez, os jovens precisam se inserir na teia da cultura, através dos processos educativos vivenciados.

Compreender a realidade das juventudes, suas atitudes, necessidades e desejos concorre para que possam perceber este jovem como sujeito sociocultural. Se a vida é tecida na trama das relações que vamos construindo, como evidencia a perspectiva de Nemo “[...] gostaria que o mundo fosse compreensivo, com mais diálogo e amor, com pessoas que se preocupem mais com as outras para vivermos em harmonia [...]”. Percebemos nesta fala abertura de condição para a ampliação e aprofundamento da sua dimensão educativa. Entendemos que os jovens participam de muitas redes de convivência que os fazem, a cada dia, uma pessoa única. Nesse processo de trocas e compartilhamentos, os saberes vão ampliando suas experiências, colaborando nas tarefas de se constituírem enquanto sujeitos.

A dinamicidade dos saberes e experiências juvenis expressa na fala de Angel “[...] juventude proporciona uma formação de vida, não só de dificuldade e instabilidade, mas uma fase de aprendizagem, construção do conhecimento relacionada com a bagagem cultural, é uma fase de formação [...]”, permite o entendimento de que os jovens se situam no presente e nele formam suas perspectivas, constroem sua formação cultural escolar e organizam suas vivências num tempo de incerteza. Reforçando sobre essa incerteza, continua o interlocutor “[...] é a fase que você tem que começar a decidir seu futuro. É algo complicado, mas você

tem que parar, prestar atenção no que agrada você [...]”. O fato é que os saberes das juventudes se entrelaçam com as incertezas e com as possibilidades.

O jovem Nemo apresenta seus saberes sobre o processo de socialização, composto de múltiplas interações, como assim destaca “[...] o ser humano não pode se isolar, eu achava que os problemas seriam resolvidos com o isolamento”. Muitas vezes, para os jovens, o isolamento impede a vivência de experiências típicas da condição juvenil. No acesso às múltiplas referências culturais, os jovens criam sentidos para as experiências que vivenciam para se constituírem enquanto sujeitos a partir desse processo. Compreendemos que o grupo é o espaço da visibilidade e da constituição do sujeito social mediante o exercício de convivência social que evidencia as potencialidades pessoais.

Nessa compreensão, Nemo dá continuidade as suas construções mediadas pelas experiências “[...] tenho atitude de observar para agir, antes de se posicionar, ter perspectiva, entender ou tentar entender, gosto de dialogar, antes eu era fechado”. A exemplo de Nemo, Pichu, também, explica “eu não gosto como eu sou, eu mudaria em mim [...] a ignorância, às vezes sou ‘bruto’, tímido, nervoso, não gosto de falar em público”. Essas falas deixam perceber a forma como os jovens se relacionam e participam de grupos, por meio de uma rede de convivência que os fazem sujeitos singulares.

Essa condição se faz presente, ainda, nas falas de alguns interlocutores. Flor, por exemplo, que explica “[...] eu mudaria a questão de ser impaciente, perco a paciência rápido, preciso me controlar, preciso olhar o lado positivo [...]”, a interlocutora se reconhece impaciente e apresenta como se envolve em grupos juvenis “[...] me envolvo muito com as questões sociais, com relações interativas”. Durante a entrevista, Flor revelou que faz parte de grupo de teatro e dança, com estas revelações compreendemos a dinamicidade das experiências das juventudes onde os grupos se apresentam como espaços de formação, possibilitando-nos pensar em ações de reconhecimento e de convivência coletiva, na perspectiva de potencializar a constituição das identidades. Ressaltamos, contudo, que nem todos os grupos juvenis cumprem este propósito, mas é uma potencialidade necessária a ser estimulada.

Os jovens se comportam em um entrelaçamento coletivo e individual, constituindo elementos para compreendermos o que acontece entre eles, as experiências juvenis são construídas, em grande parte, nas redes de relações. Como nos diz Pichu “[...] eu sou fechado com pessoas que não tenho intimidade, mas com as pessoas próximas sou mais aberto, por exemplo, a família e amigos. Sou exigente com o tipo de caráter”. Essa fala possibilita-nos

afirmar que é necessário compreender os jovens nas suas especificidades, com visões de mundo, sentimentos e projetos próprios, peculiares a essa fase da vida.

O jovem Taz explica sua posição no mundo como “[...] alguém que está disposto a avaliar, me coloco no lugar do outro, gosto de pessoas alegres, não gosto de brincadeiras de mau gosto”. Os modos do reconhecimento de si, dos outros e do mundo estão em constante processo de reinvenção, de modo que essas possibilidades de ser jovem estão inseridas nas realidades sociais e culturais que constituem a condição juvenil, cada sujeito experiencia essa condição a seu modo, e segue caminhando para se tornar ator social.

Reconhecemos que ser jovem e estudante constituem papéis sociais distintos, que se entrelaçam constantemente. Na escola, os jovens revelam seus modos de se expressar, construídos em outros espaços sociais, bem como os desafios de compreender as lógicas da organização do espaço escolar, no que diz respeito às exigências construídas sobre as relações com os outros, e sobre valorizar-se nesse espaço. Compreendemos que os jovens conseguem encontrar caminhos para a construção de saberes significativos a partir de suas experiências, para se articularem com as aprendizagens na escola. É, portanto, como Carrano e Martins (2011, p. 45) argumentam:

[...] uma das mais importantes tarefas das instituições, hoje, seria a de contribuir para que os jovens pudessem realizar escolhas conscientes sobre suas trajetórias pessoais e constituir os seus próprios acervos de valores e conhecimentos que já não mais são impostos como heranças familiares ou institucionais.

Torna-se necessário que a escola potencialize os mecanismos de expressividade dos jovens, na perspectiva de estimular a visibilidade de práticas que estimulem a promoção de suportes para que os jovens elaborem seus projetos pessoais e culturais. Pichu revela sobre as aprendizagens na escola “[...] foi a responsabilidade, foco [...] discursos dos professores sobre histórias de vida me tocam muito”. A fala do estudante evidencia a formação cultural como um movimento contínuo, cumulativo que precisa ser experienciado, especificamente, quando o interlocutor pontua seus modos de pensar, sentir e atuar na realidade social. Com essa concepção, compreendemos que não existem experiências únicas e iguais, é necessário entender como cada jovem vive, subjetivamente, sua experiência.

Quando Nemo expressa que “a escola é um lugar onde aprendemos sobre o mundo e as pessoas”, acessamos ao entendimento de que a discussão entre juventudes e escola aponta a necessidade da articulação com o contexto social na perspectiva de considerarmos as juventudes múltiplas e plurais. Nemo complementa seu pensamento: “[...] a escola cumpre em

parte com o dever dela, ensinar o jovem. Preparar para a vida real não é só da escola, mas família e sociedade”. De fato, a escola não está fora da tensão entre continuidade e ruptura da essência dos saberes e práticas de ensino construídas. Sobre os caminhos da formação cultural escolar das juventudes, apresentamos o sentir e o pensar como uma estratégia para acessar o existencial, o subjetivo, o afetivo do ser humano. Ressaltamos, por conseguinte, a necessidade de religar razão e emoção, no entendimento de uma concepção complexa do sujeito. Destacamos, ainda, que a formação cultural é uma forma significativa de conhecimento e registro da realidade, por meio de diferentes interpretações.

Os jovens chegam à escola marcados pelas experiências sociais e culturais. Um dos desafios no espaço escolar é compreender os sentidos atribuídos pelos jovens à educação. Nesse direcionamento a escola pode apontar caminhos que correspondam às demandas das juventudes, a exemplo da fala de Nemo sobre os saberes relacionados à escola “[...] trabalhar em equipe, respeitar vidas e realidades diferentes, às vezes o julgamento é involuntário. Precisamos filtrar as informações, o que acha ou pensa muitas vezes não fala, são situações diferentes”. Nemo apresenta sua construção no entrecruzamento com seu papel social enquanto jovem e estudante na relação com os outros na escola e com outras realidades sociais nas quais convive. Concordamos com Dayrell (1996, p. 156) quando afirma “a aprendizagem implica, assim, estabelecer um diálogo entre o conhecimento a ser ensinado e a cultura de origem do aluno”. A multiplicidade das juventudes requer conhecimento de suas perspectivas para que a escola seja um espaço de pertencimento de sociabilidade de desenvolvimento de pessoas nas relações com os outros.

As aprendizagens na escola podem articular as experiências e os saberes dos jovens de forma significativa, como expressa Taz sobre os saberes relacionados à escola “[...] respeito, escuta, compromisso, liderança, fazer bem feito, empenho”. Cada sujeito possui uma relação de sentido com o saber, portanto para “a relação com o saber é uma relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender” (CHARLOT, 2005, p. 45). O autor pontua que a relação com o saber se desenvolve pelos desafios e possibilidades nos encontros e desencontros específicos dos saberes, nas mediações com outros sujeitos para a apropriação de tais saberes.

Rick aponta os saberes relacionados à escola: “[...] responsabilidade, liderança na turma, gosto de me envolver nas atividades”. O interlocutor evidencia que a experiência escolar constitui um referencial para a sua vivência, além disso, ele reelabora os saberes internamente de acordo com suas referências anteriores, estas experiências possibilitam a apropriação dos saberes.

Nemo apresenta sua percepção sobre a formação cultural escolar articulada às aprendizagens na escola com a vida, “[...] os conhecimentos que aprendemos na escola não são absolutos e nem 100%, devemos procurar além [...] gosto de história, aprendi a questionar, trabalhar em equipe, respeito a opinião do outro [...]. Com essas concepções, as aprendizagens construídas na escola possibilitam, também, dar sentido a si e ao mundo, através das relações com os outros. É, pois, como refere Charlot (2001, p. 150-151), “aprender na escola permite compreender melhor a vida (e compreender melhor a si mesmo) e, simultaneamente, é uma maneira de viver, uma abertura a novos mundos onde também se encontram o sentido, o prazer e o outro, e onde se encontra a si mesmo”. É preciso constituir o saber que estabelece essa relação. Há uma tendência de relacionar o conhecimento escolar ao sentido da vida de formas distintas.

O jovem Nemo complementa sua fala ao apresentar o cenário escolar no qual está inserido “[...] estudo num lugar bom, com incentivos, bolsas, aprendizagens para a vida. Me esforcei para aprovação no seletivo [...]”. Fica evidente nesta fala os sentidos atribuídos à escola, o jovem percebe o valor da instituição de ensino em sua vida. E, complementa suas perspectivas sobre o futuro “[...] cursar história, filosofia, sociologia ou carreira militar”. De acordo com Sposito (2008, p. 93), “em geral, os jovens são ávidos de novas informações e conhecimentos e buscam esses recursos em esferas diversas da escola. Formar-se é, assim, também uma meta dos jovens, e a escolaridade é uma das respostas possíveis”. Nesta interpretação, percebemos as perspectivas de os jovens ingressarem no mercado de trabalho, no ensino superior, bem como atribuir sentidos para suas vidas.

A jovem Flor destaca na sua formação cultural escolar a importância da escola “[...] nela não só vou aprender aquilo que preciso pro vestibular, mas lições para toda a vida, experiências, opiniões que muitas vezes vão mudar meu modo de pensar, outras não vou aderir, no entanto, vão ser uma série de aprendizados, que vão formando, o nosso modo de ver e viver”. Reforçando ou corroborando os dizeres da jovem Flor se articulam ao pensamento de Dayrell e Carrano (s/d, p. 24) assim referem: “[...] os jovens não vão simplesmente à escola: apropriam-se dela, atribuem-lhe sentidos e são influenciados por ela [...]”. Interpretamos a necessidade de novas criações e formas de educação, que se mostrem capazes de acompanhar a inquietação e a complexidade do nosso tempo, de forma autônoma, participativa e inventiva.

O jovem Angel articula a formação cultural escolar com os espaços nos quais as pessoas se relacionam, “[...] assim como o ambiente familiar é importante para o desenvolvimento e formação do indivíduo, a escola também é tanto quanto importante nesse

papel, ela é a responsável por dar continuidade a esse processo. Sendo, na escola em que, além, de um ambiente de aprendizagem, um espaço de novo contato com outros indivíduos, um novo possível contato com a cultura a qual está presente, entre tantos outros fatores”. O contexto familiar é importante e marca o processo de desenvolvimento do indivíduo, considerando que a família é o lugar principal das relações que estabelecemos com o mundo. Assim, a formação cultural escolar se constitui na encruzilhada da vida, através de uma socialização inseparável entre as práticas culturais e as práticas sociais.

Acrescentamos, ainda, os sentidos de Angel sobre formação cultural escolar “[...] a todo instante estamos adquirindo novos entendimentos e interações com o mundo. E a partir dessas experiências, o ser em processo evolui”. Como evidencia Larossa (2004, p. 163) sobre a experiência no processo de formação ou de transformação: “[...] é a experiência aquilo que nos passa, ou nos toca, ou nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto a sua própria transformação”. As implicações da formação cultural escolar apontam para a subjetividade construída na vivência concreta do processo de formação humana, que para os jovens são decisivos e constitutivos de uma experiência vivida.

A discussão, neste capítulo, aponta as evidências de que os jovens percebem a cultura de forma ampla e flexível, a partir da coletividade e singularidade de cada grupo social. Sobre a cultura no espaço escolar, os sujeitos enfatizaram que as relações estabelecidas nesse espaço desenvolvem-se em meio à afetividade, conflitos e tensões, com destaque sobre a relevância das práticas culturais desenvolvidas no cenário espacial da escola.

No decorrer das análises, percebemos os sentidos que os estudantes atribuem à formação cultural escolar, revelando-a como fruto da intersecção de diferentes relações sociais e de múltiplos marcadores culturais, que evidenciam a pluralidade de sua constituição histórica. Apontam a formação cultural escolar como um processo de desenvolvimento do ser humano, destacando ser imprescindível a empatia nas relações sociais instituídas, com as evidências do respeito, reconhecimento, aceitação diante da pluralidade cultural. Esse entendimento tem reforço nos ditos de Larrosa (2002), ao sugerir pensar esse mundo e essa experiência como discurso e como lugar de memória, como capacidade de formação e de transformação, como um saber que ocorre através das relações estabelecidas em sociedade. Convém esclarecermos que estar aberto à consciência do outro, não significa esvaziamento da própria experiência, mas abrir-se ao diálogo, ao enriquecimento e à alteridade.

A construção do outro ocorre num processo de negociação, no qual a cultura e a identidade estão em contínuo movimento, como espaços inscritos e como histórias de atores

sociais dentro de uma temporalidade. Ressaltamos que, a fim de compreender como o outro experimenta a vida, faz-se necessário o exercício sensivelmente complexo de sairmos de nós mesmos, compreender que os jovens têm uma vida social e cultural, que pode ser ampliada no que diz respeito aos saberes e experiências, por isso, esperam da escola um espaço de sociabilidade e vivências da condição juvenil. Buscam uma ampliação de suas referências culturais e conhecimentos que direcionem seus projetos de vida. Por isso, é importante a valorização da cultura escolar, para melhor compreender e valorizar as relações entre cultura, sociedade e escola. As análises das falas dos interlocutores apontam que os jovens, também, emergiram da articulação entre os saberes escolares e suas próprias referências de mundo.

A abordagem sobre a formação cultural escolar das juventudes, de fato, possibilitou-nos a compreensão dos modos de vida dos jovens: vulnerabilidades e potencialidades articuladas às suas condições de vida e a múltiplas expressões culturais, abordamos sobre a subjetividade na relação com: a escola, o saber, a experiência, buscando mostrar os diversos aspectos da condição juvenil que se delineiam com as realidades nos modos de ser e de expressar no mundo.

Nesse contexto, as juventudes são atravessadas por transformações sociais substanciais, peculiares desse tempo histórico, onde as incertezas, mobilidades e transformações se fazem presentes. Compreendemos que o imprevisível constitui as experiências juvenis enquanto reflexo de um tempo no qual percebemos que esta instabilidade vai gerar processos distintos que vão possibilitar a vivência da condição juvenil.

Portanto, a categoria juventudes aponta marcas de um objeto de estudo em consolidação, um campo que embora todos tenhamos sido jovens um dia, torna-se necessário compreendermos que essa condição não nos habilita a dizer sobre qualquer juventudes, considerando que essa vivência nos torna responsáveis para interpretar e dialogar com este objeto em distintos campos e espaços pela sua riqueza.

As falas dos sujeitos dessa pesquisa se mostraram, em várias situações, meios que nos possibilitam perceber que os acontecimentos na escola, enquanto espaço de sociabilidade e de práticas culturais, que os estudos sobre as juventudes se apresentam relevantes nas múltiplas dimensões de um ser social, a partir da formação cultural escolar. Augé (1999) esclarece que as experiências constituem as identidades com aqueles que a compartilham. Dessa forma, criam as diferenças que perpassam a relação entre o vivido e as experiências, compreendem o entrecruzamento de um conjunto de relações na constituição das identidades das juventudes, assunto que será discutido no próximo capítulo, em favor da valorização dos

modos de expressão e da contribuição dos saberes e experiências para a constituição identitária das juventudes.

The page features a decorative border with a white, torn-paper-like shape. The top-left corner is light blue, and the bottom-right corner is orange. The border is adorned with various geometric elements: purple and orange letters 'M' and 'O', a dark blue circle, three dark blue diagonal lines, a light blue circle, a lime green 'V', a red 'E', a light blue 'J', a dark blue circle, an orange circle, and three dark blue diagonal lines.

**5 A INVENÇÃO DE SI: CENÁRIOS NA CONSTITUIÇÃO DAS
IDENTIDADES DAS JUVENTUDES**

5 A INVENÇÃO DE SI: CENÁRIOS NA CONSTITUIÇÃO DAS IDENTIDADES DAS JUVENTUDES

Identidade é algo que você conquista constantemente num processo ativo. Não é algo que você tem dentro de uma caixa e mantém fixo, mas é algo que há todo momento você constrói e descobre [...], devemos ser ativos, é a partir da nossa atitude que conseguimos descobrir e entender o processo de identidade que nós temos dentro de si (Angel, interlocutor, 2020).

As dimensões sobre a formação cultural escolar das juventudes, discutidas no capítulo anterior, relacionam-se diretamente na multiplicidade dos modos de ser jovem e interferem em outra dimensão que é a constituição das identidades.

Como vimos discutindo sobre a formação cultural escolar das juventudes, caracterizada pelos saberes e experiências da vida subjetiva e social, a identidade é vista, também, sob um ângulo existencial. Nesse caso, é possível pensar as identidades articuladas às singularidades do indivíduo enquanto ser complexo e único, que se transforma pelas experiências e pela dinamicidade das relações sociais. Assim como as juventudes e as culturas podem ser pensadas no plural, temos a possibilidade de pensar o termo identidades, também no plural, pelo motivo de os jovens, individual ou coletivamente, pertencerem aos mesmos grupos e pelas vivências singulares que explicam as formas de constituição de suas identidades. Nesse aspecto, ocorrem as mudanças nas cenas da vida, nas experiências, nas relações, conseqüentemente, operam-se os processos constitutivos identitários, Hall (1997, p. 26) traz uma perspectiva de esclarecimento para a definição de identidades:

O que denominamos ‘nossas identidades’ poderia provavelmente ser melhor conceituado como as sedimentações através do tempo daquelas diferentes identificações ou posições que adotamos e procuramos ‘viver’, como se viessem de dentro, mas que, sem dúvida, são ocasionadas por um conjunto especial de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências únicas e peculiarmente nossas, como sujeitos individuais. Nossas identidades são, em resumo, formadas culturalmente.

Com estas considerações, reforçamos a forma de pensar as identidades sociais constituídas nas vivências no mundo com os outros, as interações sociais que envolvem o cultural, resultam de um processo identitário que permite posicionamentos produzidos através das relações sociais. Ou seja, as identidades são construções socioculturais. Como aponta o interlocutor Angel, na epígrafe “identidade é algo que você conquista constantemente num processo ativo [...]”, significa que o processo de constituição identitária é como o indivíduo se percebe e permite seus posicionamentos por meio de práticas culturais e sociais, que representam as formas de viver, sendo uma das condições constitutivas da existência humana.

Portanto, “[...] toda prática social tem condições culturais ou discursivas de existência [...]” (HALL, 1997, p. 34). A constituição das identidades decorre das relações e significações sociais e por meio dos sentidos atribuídos à vida de cada sujeito enquanto ator social, os quais compreendem os modos de situar-se no mundo.

Abordar a constituição das identidades dos jovens nos faz perceber como vivem as juventudes no que diz respeito às vulnerabilidades e potencialidades, expressas em suas condições de vida que emergem de experiências sociais e culturais. A posição que os sujeitos assumem tem a pertença e a alteridade como elementos de constituição identitária. A forma como nos identificamos está repleta de ambivalências. Assumimos muitos papéis sociais ao mesmo tempo, são identidades constituídas ou relacionadas aos papéis que o indivíduo assume socialmente e as suas implicações, relações e influências (AUGÉ, 1997). Nesse processo, os jovens se constroem enquanto sujeitos singulares que se apropriam do social, transformam-se em representações, aspirações e práticas, ao serem interpretadas, dão sentidos a seus mundos e às relações estabelecidas socialmente.

O jovem se articula num conjunto de relações e processos que constituem uma teia de significados, a qual aponta quem ele é, quem são os outros e como é o mundo, desenvolvemos o olhar sobre as identidades das juventudes na relação indivíduo e sociedade, pela compreensão das identidades enquanto produtos da socialização, considerando a situação dos atores envolvidos no contexto que estão inseridos. Essa condição nos faz compreender, de acordo com Augé (1997; 1999), que as ambivalências presentes nos papéis que assumimos contribuem na construção de uma linguagem social. As identidades estão articuladas à alteridade, às relações e aos papéis que assumimos socialmente com as pessoas e, de forma mais abrangente, com o mundo.

Neste capítulo, fazemos uma abordagem sobre os sentidos apresentados pelas juventudes sobre identidades, com o objetivo de explicar as relações que os jovens estabelecem com eles próprios e com o outro na constituição de suas identidades. Na busca de ampliar nossa compreensão sobre esta temática, apresentamos as questões que norteiam as discussões: 1. Quais as concepções de identidades dos jovens? 2. Quais as compreensões dos jovens sobre a constituição das identidades? 3. Quais as marcas da infância para as juventudes? Tais questões são os fios condutores para tecermos respostas sobre a constituição das identidades dos jovens, na perspectiva de desenvolvermos um olhar fenomenológico hermenêutico sobre esse processo dinâmico, criativo e ininterrupto, em que as pessoas se constituem a partir das interações sociais.

Organizamos a estrutura desta discussão de modo a analisar, inicialmente, as concepções de identidades dos jovens, com o olhar nas suas especificidades, como considera Kaufmann (2004, p. 24) “[...] a identidade não é um dado prévio, mas que se constitui dia após dia por meio de identificações”. O autor parte da compreensão de que a identificação possibilita conceber a pessoa como um processo contínuo de acordo com o seu ambiente social e se estende para além de uma imitação, o sujeito se constitui pelas mediações de identificações que os envolve, os modelos e imagens sociais.

No segundo momento, explicamos as compreensões dos jovens relacionadas a constituição das identidades, por ser necessário perceber as identidades como “[...] um envolvimento que confere a evidência de si mesmo” (KAUFMANN, 2004, p. 51). Interpretamos as situações que envolvem os jovens, como expressão de necessidades e demandas a serem atendidas e o investimento nos direitos e no reconhecimento das juventudes na perspectiva das suas potencialidades e possibilidades.

O terceiro momento oferece-nos a oportunidade de desenvolvimento de um olhar compreensivo e explicativo em tom da constatação da constituição identitária de jovens estudantes buscando enxergar as marcas da infância à juventude que possam ter colaborado no processo constitutivo das identidades juvenis. Se, de fato essas marcas persistem, como estão visibilizadas no olhar, na vida, nas lembranças dos interlocutores? Para acessarmos a essa compreensão, apoiamo-nos em Matos (2003, p. 31) que em suas argumentações aponta possíveis marcas que nos dão suporte para tecer esse olhar explicativo, que em seus dizeres argumenta:

A mudança ao que está estabelecido como infância e à entrada na adolescência é muitas vezes estigmatizada e dolorida, mas traz também, segundo eles, a fase que significa liberdade e prazer: namorar, curtir a vida, ser livre, sem preocupação, viver muitas experiências, ter amigos, ser solidário, renovar o mundo, ter desejo de reconhecimento, ter energia, não querer ninguém no seu pé, conhecer coisas novas, ser liberal.

A autora destaca que as marcas nesse processo de transição se constituem significativamente as quais interpretamos como condições existenciais que se evidenciam através da insegurança, na turbulência e na transitoriedade. Dubar (2006), ao usar o termo crise das identidades, explica a forma identitária enquanto referência ética com a possibilidade de a pessoa narrar-se na perspectiva de ser compreendida e analisada. Buscamos a compreensão das múltiplas identidades das juventudes mediadas pelos papéis sociais que desempenham.

5.1 Identidades: percepções de si

Na perspectiva de compreendermos a constituição das identidades das juventudes, buscamos os fundamentos de que as identidades se constituem a partir das relações sociais, articuladas às orientações e autodefinições com o outro. As identidades são vistas como um resultado de sucessivas socializações. Dubar (2005, p. 4), ao discutir o conceito, afirma que identidades “[...] não é um dado, mas uma construção no percurso da vida, orientado pelos julgamentos que fazemos de nós e dos outros sobre nós mesmos”. Nesse aspecto, as identidades se constituem num processo de construção e reconstrução ao longo da vida em constante interação social.

Ainda nessa discussão conceitual, Silva (2000, p. 32) apresenta a identidade como “[...] um processo de formação e transformação do ‘eu’, que se desenvolve no percurso da vida com aproximações de si e dos outros”. Nos fundamentos de Kaufmann (2004, p. 132), “a identidade é uma interpretação subjetiva dos dados sociais do indivíduo [...]”. Com apoio nessas concepções, inferimos que a constituição das identidades ocorre pela prática contínua de reconhecer-se no outro e nas relações sociais, diante do que pontuamos que a categoria identidades não se constitui pela busca da verdade, mas pelos sentidos atribuídos às realidades articuladas aos aspectos culturais, históricos, sociais, bem como às vivências e experiências.

No momento da entrevista, revelou-se comum os interlocutores fazerem uma pausa para pensar sobre como se veem quando perguntávamos sobre as percepções de si. Essa hesitação parece comum quando questionamos sobre quem somos nós. Transparecia ao interlocutor Nemo uma dúvida “Quem sou eu? É complicado, a gente nunca sabe, mas o outro sabe [...]”. Da mesma forma, a interlocutora Flor fez o questionamento parecido: “Como eu me descrevo? Difícil esta pergunta [...] eu lembro que uma vez fizemos uma dinâmica com um grupo de amigas para falar dos defeitos e qualidades. Nossa! Para falar das qualidades é muito rápido, agora os defeitos a gente apontava muito [...], mas eu me descrevo como uma menina que gosta de ler, falo demais e rápido, estou sempre disposta a ajudar e ouvir o outro [...]”. Os questionamentos de Nemo e Flor fizeram-nos perceber que ambos demonstram a necessidade de considerar elementos de inclusão, exclusão ou argumentação para chegarem a definir como se identificam. Nesse sentido, há uma tensão constante entre o que cada pessoa quer ser e o que os outros pensam a seu respeito e, também sobre o que essa pessoa faz e pensa a respeito dos outros. As identidades são interações nas quais o ‘eu’ é formado e modificado no diálogo constante com o mundo.

Na constituição das identidades vemos uma busca do sentido da vida. Percebemos formatos e diversas modalidades múltiplas de compreender a existência, “[...] de nada serve, com efeito, definir intelectualmente o sistema de valores de sua ‘verdadeira vida’, se não se sentir verdadeiramente viver” (KAUFMANN, 2004, p. 99). O autor pontua a constituição identitária como um movimento, no qual habitualmente saímos de nós e não como um reagrupamento de si.

Reiteramos que o conceito de identidades é complexo, considerando que tem sido objeto de debates e estudos sociológicos, como destaca Hall (2000), o sujeito é composto de várias identidades, compreendemos que essa multiplicidade de identidades constitui o sujeito com um processo que o transforma continuamente pelas intervenções culturais e sociais. Dubar (2006) usa a categoria identidade social para explicar a pertença e o sentido aos fatos sociais para religar as formas de fazer (sentir, pensar) as pertenças. O autor discute ainda a identidade pessoal “[...] de fato, a identidade não é apenas social, ela é também pessoal [...]. Ora o ‘indivíduo’ não se transforma facilmente num objeto sociológico” (DUBAR, 2006, p. 13). O autor destaca as identidades pessoal e social relacionadas ao movimento da sociedade, com o intuito de orientar as pessoas a definirem e redefinirem o sentido de suas existências. Afirma ainda que, nesse movimento, atribui um sentido à vida como um processo permanente que possibilite aos sujeitos o desenvolvimento de suas identidades, considerando as várias maneiras de construções de si e dos outros.

Os jovens constroem suas identidades no entrelaçamento de seus papéis pessoais e sociais de “ser jovem” e de “ser estudante no ensino médio”, na sua “relação com os outros” na escola e em outras realidades sociais nas quais convivem. Com esse entendimento, os jovens são destituídos de suas identidades devido à imagem que projetamos para eles no futuro, torna-se fundamental desconstruirmos a imagem das juventudes pela ótica dos problemas, como destaca Kaufmann (2004), o ser humano se constitui num processo contínuo de vir-a-ser, de tornar-se humano. Esse processo é conflituoso devido a caminhada com o outro, que influencia na constituição das identidades. “Não é algo que você tem dentro de uma caixa e mantém fixo, mas é algo que há todo momento você constrói e descobre”. Este trecho da fala de Angel demonstra que “[...] a formação é um fenômeno relacional e como tal inclui a autoformação, constituindo uma alteridade que reconhece o outro em formação, na sua condição histórica, cultural, existencial e na sua necessidade” (LARROSA, 2004, p. 28). Articulamos o pensamento do autor a constituição identitária das juventudes, sob a interpretação histórica, social e cultural que emerge das e nas relações e interações com o outro, as quais se estabelecem em diferentes dimensões existenciais. Significa, portanto, que a

realidade na qual os jovens se constituem e, sobretudo a qualidade das relações que vivenciam, tem influência na formação de suas identidades.

Consideramos que há diferentes formas de nos construirmos como sujeito, segundo a fala de Rick no que concerne às suas concepções sobre identidades “[...] são as minhas próprias características devendo o indivíduo reformulá-la continuamente, é a forma como eu me diferencio das outras pessoas”. Nesse aspecto, é o nível do grupo social, no qual os sujeitos se identificam pelas formas singulares de vivenciar e interpretar as relações e contradições entre si e a sociedade, que produz uma cultura própria, esse movimento de reformulação vai permitir ao indivíduo atribuir sentido à sua existência.

Como podemos perceber, também, na fala de Flor, “[...] precisamos reconhecer nossa identidade, porque se isso não acontecer, nós vamos ter dúvidas no sentido de ficarmos nos questionando em diversas situações e acabar não nos reconhecendo. Porque, por mais que os outros falam que somos de um jeito ou de outro, a gente precisa ter a ideia de qual é a nossa verdadeira identidade [...]”, o autoconhecimento influencia o posicionamento de Flor, como argumentado por Honneth (2003), ao defender a constituição das identidades dos indivíduos através do reconhecimento intersubjetivo, pelo qual os sujeitos garantem a realização de suas capacidades. É como reforça esse autor, trata-se de uma relação positiva consigo mesmo.

Flor continua sua fala sobre identidades: “[...] é a forma como você percebe suas atitudes, formas de agir, pensar e acreditar, constitui a personalidade”. No processo de reconhecimento de si pelas atitudes e pensamentos se articulam com a dinamicidade das relações sociais. Nesse envolvimento, as identidades se entrelaçam com as experiências que nos constitui, mediante interpretação subjetiva das relações sociais, na condição de um processo dinâmico, o social e o individual se imbricam, uma vez que a realidade se apresenta na sua complexidade. É necessário atribuímos a importância da análise da socialização das juventudes, fizemos esse caminho na compreensão dos mundos juvenis mediados por seus discursos sobre suas práticas sociais, essas construções se constituíram pelas representações individuais e subjetivas dos próprios atores. O fenômeno identitário é concebido como produto de socialização na perspectiva de Dubar (2005, p. 130), que nos direciona:

Como consequência de seu arraigamento nos dois tipos de ação social – a ação instrumental ‘estratégica’, que supõe uma atuação sobre o mundo, uma caracterização ativa, e a ação comunicativa expressiva’, que supõe o compartilhamento de uma linguagem, de um código e de sua utilização em relações diretas -, essas representações ativas que mobilizam os diversos tipos de saberes constituem os melhores indicadores possíveis das identidades sociais, resultados tanto estáveis como provisórios de um

processo de socialização concebidos em termos estratégicos e comunicativos.

Com essas considerações, afirmamos que as juventudes se relacionam socialmente de múltiplas formas e compartilham códigos, símbolos, significados e sentidos dos sistemas culturais e sociais nos quais estão inseridas. Articulamos as colocações anteriores, também, com a fala de Pichu “[...] a identidade é algo único, que cada indivíduo tem, que não pode ser copiado, nem dado, algo que a pessoa constrói a cada dia, em suas ações e relações com os outros”. Partindo dessa afirmação, o interlocutor compreende que o movimento da constituição identitária ocorre num mundo marcado pela complexidade, no qual fazemos escolhas e, conseqüentemente, essa atitude pode, às vezes, aumentar a incerteza. Angel, também destaca as múltiplas identidades: “[...] é algo individual, cada um vai se constituindo, até porque os processos identitários são diferentes, então é aquilo que foge da igualdade, até porque cada um tem um contato diferente com o mundo”. As identidades são múltiplas, construídas ao longo de discursos, de práticas e de posições que podem se cruzar ou que podem ser antagônicas nessa constituição para se apropriar de um saber, para tanto faz-se necessário inserir-se nas relações que permitiram produzi-lo (HALL, 2000). Nesse movimento, os indivíduos se apropriam subjetivamente do contexto social ao qual pertencem, identificam-se com papéis a fim de aprenderem a desempenhá-los de forma pessoal.

Para Taz, a identidade “[...] é algo que se conquista, com o tempo percebemos nossa maturidade e conhecimento, a identidade vai mudando e quando surge uma possibilidade de mudança é preciso mudar”. O jovem realiza escolhas, pensa sobre as imposições do mundo e se faz no encontro/confronto com o outro, como afirma Melucci (2000), ninguém pode construir sua identidade independentemente da identificação que os outros possuem a seu respeito, num processo intersubjetivo. É necessário desenvolver um olhar crítico de modelos pré-construídos, evitando que possamos produzir imagens negativas sobre esse segmento. De modo que percebemos na fala do interlocutor Taz revelações de um potencial positivo das juventudes.

Outra fala que complementa esse pensamento revela-se quando Angel explica a identidade como “[...] momentos de construções, onde você vai descobrindo novas fases da identidade, mas isso só será possível pelas atitudes para conseguirmos entender como é o processo de identidade [...]”. Pelos sentidos desvelados das falas dos jovens, acessamos ao entendimento de suas concepções sobre identidades que apontam articulações entre a invenção de si e sua relação com o mundo.

Com essas compreensões as juventudes se constituem enquanto sujeitos históricos, culturais e sociais, o jovem “[...] é um ser humano aberto a um mundo que possui uma historicidade; é portador de desejos, e movido por eles [...]”, como explica Dayrell (2003, p. 43). As juventudes interpretam o mundo, atribuem sentidos conforme a posição que ocupam nele. Nesse enfoque, a constituição das identidades não é uma ação prévia, mas uma (re) construção na atuação da pessoa, como destaca Nemo sobre sua concepção de identidades: “[...] tudo o que somos aparentemente, o que deixamos transparecer para a sociedade e as pessoas”. No direcionamento dessa fala o interlocutor em referência explica, “[...] sou verdadeiro, algumas pessoas gostam outras não [...]”. Percebemos que Nemo aponta o enlaçamento entre aparência e realidade com as identidades, no sentido de especificar o que a pessoa é e como é percebida pelos outros. Neste contexto, concordamos com Augé (1999, p. 95), ao inferir a definição das identidades “[...] a linguagem da identidade é uma linguagem da ambivalência [...]”, consideramos os sentidos das identidades repletos de significados, assumimos muitos papéis, ao mesmo tempo, que se imbricam com nossa constituição identitária.

Aproximado ao conceito de identidades como um resultado que se articula de forma complexa e contínua, compreendemos que as identidades são construções socioculturais constituídas nas relações sociais que se transformam continuamente, reagindo às intervenções dos contextos históricos e culturais. Continuamos o processo de escuta das falas dos interlocutores para uma construção das percepções de si, em decorrência do encontro com o outro, como destacam Levi e Schimitt (1996), a juventude é uma construção social e cultural. Temos o desafio de perceber as juventudes como conjunto social que representa a perspectiva de mudança com atributos que as diferenciam.

Na concepção de Angel, identidade “[...] é algo que você conquista constantemente num processo ativo [...] é algo que há todo momento você constrói e descobre [...] devemos ser ativos, o processo identitário é a partir da nossa atitude que conseguimos descobrir e entender o processo de identidade que nós temos dentro de si”. Relacionamos a fala de Angel ao pensamento de Dubar (2005) que pontua, também, que para chegarmos às formas identitárias é preciso iniciar as representações ativas pela consideração das seguintes dimensões: relação do indivíduo com as implicações diretas na sua vida; relação entre o futuro e a trajetória vivida e, por fim, relação com a linguagem para descrever a vivência e projetos pessoais. Com essas articulações reforçamos o entendimento de que as identidades atribuem e adquirem o sentimento de pertencimento no processo de interação, a pessoa se identifica com os espaços em que transita.

Nesse aspecto, cada sujeito, à sua maneira, vai constituindo sua forma de ser, como Angel, a propósito, complementa que as identidades “[...] variam em cada indivíduo, acredito que possamos idealizar a identidade como um processo com a qual, dependendo das influências que você recebe, vai desenhando seu modo de agir, sua postura social, ou seja, vai adicionando experiências em sua identidade. É aquilo que o forma como ser de vivência numa sociedade”. Reconhecemos a importância da atitude do sujeito no processo de autoconhecimento na perspectiva de estabelecer suas relações com o mundo, como confirma Bourdieu (2008, p. 12):

É no interior de cada um dos grupos permanentes (vizinhos de bairro ou de prédio, colegas de escritório, etc.), horizonte vivido de todas as experiências, que são percebidas e vividas, com todos os erros (principalmente de perspectiva), resultando do efeito da tela as oposições, em matéria de estilo de vida, sobretudo, que separam classes, etnias ou gerações diferentes.

Com esta compreensão, o entendimento que se sobressai é que as identidades são múltiplas e construídas por discursos, práticas e posições que se cruzam e podem ser antagônicas. Hall (2000) problematiza a identidade no contexto da pós-modernidade ao ressaltar que esse construto não pode ser pensada sem a diferença, mas produzida por meio dos discursos que questionam os indivíduos, convidando-os a ocuparem uma ou outra posição de sujeito, como pontua Silva (2006, p. 76) sobre a importância da ativa produção entre identidade e diferença: “[...] elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos no contexto das relações sociais e culturais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais”. As identidades são construídas através das diferenças, são ativamente produzidas e propiciam as percepções das múltiplas formas de ser e viver das juventudes.

Frente às considerações sobre juventudes e constituição das identidades, compreendemos que se revelam aspectos fundamentais para uma aproximação das questões que envolvem a temática formação cultural escolar das juventudes, enquanto construções sociais e culturais. Afirmamos, por conseguinte, que as juventudes têm se caracterizado por suas diferentes culturas, que afloram em muitos lugares, a exemplo de sujeitos de uma condição cultural que se modifica, transformam-se e se constituem de diferentes maneiras de ser e estar no mundo. Como recomenda Dayrell (2016, p. 24):

É fundamental que nós, educadores, façamos um exercício de autorreflexão para tomar consciência de qual representação fazemos dos jovens com os quais atuamos de tal forma a possibilitar a superação dos estereótipos e nos

abrirmos a conhecer quem de fato são aqueles sujeitos que pretendemos formar.

Essa afirmação focaliza a relevância de construirmos uma concepção das juventudes que nos possibilita perceber os jovens para compreendê-los. Nesse âmbito, desenvolver um olhar interpretativo das concepções de juventudes, nas pesquisas e ações sociais, é uma maneira de propiciar visibilidade às demandas dos jovens, compreendidas de uma forma ampla. Essa compreensão conduz-nos a mirar os contextos juvenis com as lentes da cultura articulada as identidades, na perspectiva de compreender os jovens pelo dinamismo do cotidiano, como um espaço em que os sujeitos culturais e históricos reinventam suas práticas culturais. Torna-se necessário, desse modo, que tenhamos como ponto de partida o reconhecimento da educação enquanto processo dinâmico da formação humana, na ótica da realidade sociocultural do jovem que enfrenta desafios e vê possibilidades na constituição de suas identidades.

Nesse aspecto, o saber tem sentido, quando compreendido em seu aspecto relacional, o que envolve as relações do sujeito com o mundo, com ele próprio e com o outro (CHARLOT, 2000). As identidades são construções socioculturais, reinventadas e constituídas com o outro, numa relação de alteridade, como evidencia Dubar (2006, p. 52) “[...] não existe identidade sem alteridade, isto é, sem relações entre o si próprio e o outro”. Essa linha de ação consiste em considerar como as pessoas significam suas experiências, em vista disso, as identidades são frutos das articulações das nossas respostas de como percebemos, sentimos e nos constituímos em torno dos sentidos a serem discutidos no tópico a seguir.

5.2 Juventudes em cena: articulações com as constituições identitárias juvenis

No delineamento sobre as constituições identitárias das juventudes, apresentamos as repercussões dos interlocutores sobre as percepções de si como jovens estudantes, reveladas através de suas falas os sentidos atribuídos à constituição de suas identidades como uma construção de si que possibilita o indivíduo reconhecer-se na relação com o outro, como pontua Flor “[...] sou uma pessoa que gosta de dialogar, de escrever e me posicionar diante da realidade, na escola eu sempre procuro ser colega de todos da turma, procuro me ‘enturmar’, mas, em especial, tenho três amigas, que espero levar para a vida. Nas minhas relações, acrescento, ainda que, preciso me controlar e trabalhar a paciência em mim”. Relacionamos a fala desta interlocutora ao pensamento de Dubar (2006, p. 53), a respeito da crise das identidades “[...] põem à prova a gestão da identidade que os indivíduos devem fazer deles

próprios e dos outros, em todos os aspectos da vida social e em todas as esferas da existência pessoal”. Pelos sentidos desvelados na fala da aludida interlocutora, reforçando nossa percepção de que a constituição identitária aponta articulações entre a invenção de si e relação com o mundo.

Nesse movimento, as identidades vão se constituindo de forma dinâmica e aberta, vistas como um processo de formação que resulta de uma constante negociação com os outros, as identidades se configuram como elemento das socializações sucessivas. Nessa direção, Taz complementa: “o processo de identidade é algo que se conquista com o tempo, assim eu percebo a maturidade e com isso eu vou mudando e interagindo com outras pessoas. Muitas vezes, eu tenho que me desligar da minha opinião para entender os outros, então é isso a mudança”. Percebemos pelas evidências, a constituição das identidades na forma de ser do interlocutor, porque a crise identitária é social. De modo que o indivíduo busca referências e estilos como uma definição de si próprio.

Para Dubar (2006, p. 148), “qualquer mudança de configuração identitária passa por este tipo de crise que acompanha geralmente os ‘momentos cruciais’ da existência, as mudanças de estatuto, os ‘acontecimentos mais importantes’ da história pessoal”. O autor aponta que o indivíduo está sempre em processo de mudança como um centro de produção do sentido da vida. Em Kaufmann (2004, p. 41) “[...] essa mudança é espetacular; subitamente, a identidade floresce por todo o lado e, vinda de parte alguma, anuncia-se desde logo em título [...]”. O autor ressalta a construção da imagem de si como um elemento central de sua constituição identitária. O sujeito se estrutura pelas trocas identificatórias com quem se envolve.

Angel percebe a constituição das identidades, representada no conjunto de “[...] todas as experiências vividas pelo indivíduo, se tornam parte da aprendizagem, que ao longo de toda a sua vida, vão formando um processo identitário, ou seja, aprendemos com aquilo que é vivenciado por nós mesmos, erros ou acertos, todos auxiliam na nossa formação como ser humano [...]”. Nesse aspecto, percebemos a constituição das identidades com aqueles que nos acompanham e contribuem para descobrirmos o que é importante aprender para atribuir sentidos a constituição identitária. O interlocutor em referência complementa sua fala para destacar a constituição identitária mediada pela coletividade: “[...] tudo que você convive forma sua identidade a partir da sua relação com as pessoas e com o mundo”. Articulamos essa fala com a concepção de Kaufmann (2004, p. 38), “[...] a identidade é uma construção coletiva [...]”, cada pessoa à sua maneira, vai constituindo sua forma de ser mediada pelas relações sociais.

Citamos a fala de Taz, ao expor que a identidade se constrói “[...] por meios dos erros e acertos [...] o processo identitário é algo que se conquista, com o tempo percebemos nossa maturidade e conhecimento, assim a identidade vai mudando [...]”. Decorre desse entendimento, as experiências de vida são essenciais na constituição identitária, segundo Dubar (2005, p. 154), pois é “[...] no contato direto de si com o outro, o mundo e si próprio que um sujeito retira saberes da sua experiência [...]”. Dessa forma, a experiência se articula com a realidade, com os outros e consigo mesma. Nesse movimento ocorre a aprendizagem pela experiência num desenvolvimento pessoal crítico e reflexivo.

Continuamos com o movimento de escuta atenta e interpretação com a fala de Nemo, na perspectiva de alcançar uma melhor compreensão dessa discussão: “Em alguns momentos sou racional (acho que atrapalha, mas é o ideal), persistente, ‘cabeça dura’, teimoso, paciente. Não sou a melhor pessoa do mundo, mas tento melhorar, vejo isso como positivo, vou contra muitas opiniões gerais, não me identifico com os grupos atuais de jovens, tenho linha de amigos limitada [...]”. Isso também pode ser percebido quando Taz diz: “[...] as pessoas vão interagindo, mas nem todas têm a mesma opinião [...]”, deixa explícito que o conceito de pertencimento ligado à constituição das identidades refere-se a um processo complexo de identificação, que compreende o sentimento de pertença e, também, de diferentes comportamentos e atitudes.

Nesse pensamento, as questões de pertencimento assumem relevância na constituição das identidades das juventudes. São tecidas nas relações pelo saber sensível que emerge das interações intensivas do cotidiano e se projetam no sentir de cada momento e acontecimento em suas múltiplas possibilidades, pelo acompanhamento dos episódios da vida pessoal e social, trata-se de um processo que não é estático e nem atemporal.

Os dispositivos utilizados nesta pesquisa possibilitaram a compreensão da constituição das identidades por meio de temas que contribuíram para que os jovens ampliassem seus olhares sobre a historicidade social, com enfoque de seu lugar no mundo como campo de possibilidades, por considerarmos que as experiências e expressões dos pensamentos se constituem em estímulos que potencializam os jovens a se reconhecerem, se aceitarem e se transformarem em sujeitos singulares, no sentido de estimulá-los ao reconhecimento de suas realizações, na perspectiva de seu descobrimento como sujeitos detentores de qualidades e capacidades.

Acrescentamos, por conseguinte, que as dimensões constitutivas das identidades podem ser contextualizadas, considerando o momento histórico, como destaca Dayrell (2003, p. 267), “[...] os jovens obtêm acesso a diferentes modelos sociais e modos de ser e viver que

acabam por complexificar os processos identitários”. Portanto, as formas de identificação com as pessoas constroem e desenvolvem as identidades, estejam de acordo ou não com os precedentes.

Flor evidencia sobre sua constituição identitária: “[...] é construída por meio das minhas relações familiares, aquilo que aprendo em casa, nos meios em que convivo e no qual me relaciono: igreja, escola, a cada dia e cada momento em um desses lugares, vivo um aprendizado no qual vou construindo minha identidade”. Como é possível perceber, a família ocupa um lugar e origem que marcam o sentimento de pertencimento, representa um modelo que se revela enlaçado na formação do sujeito.

Nesse sentido, Rick pontua: “[...] sou complicado, tenho problemas e guardo, não gosto quando as pessoas tentam me ajudar. Sou intenso, não insisto em coisas que não tem futuro. Eu queria ser mais calmo, me estresso fácil [...]”. Esta fala nos conduz a perceber que a construção social da realidade se faz através dos indivíduos que acreditam em si mesmos, sem hesitação sobre seus valores, representando a identidade como “[...] um fenômeno preciso e específico, que é necessário delimitar e situar exatamente na imensa fábrica multiforme do indivíduo [...]” (KAUFMANN, 2004, p. 45). Interpretamos a relação da identidade com a questão social, considerando que o indivíduo se constitui socialmente de forma contínua e cumulativa.

O jovem Pichu evidencia seu processo de autoconhecimento articulado às perspectivas de mudanças, quando diz “[...] ao meu ver as pessoas buscam suas ‘ambições’ e não se importam como elas vão conseguir, às vezes até ‘imitam’ outras pessoas, eu procuro construir minha própria identidade sem ‘copiar’ dos outros”. Nesta fala, emerge a compreensão de que o processo identitário pode ser constituído conforme os indivíduos aceitem ou recusem um comportamento proveniente de suas ações, como destaca Kaufmann (2004, p. 80), “a identidade é um processo histórico definido pela capacidade de criação subjetiva. É um movimento pelo qual o indivíduo reformula a substância social que o constitui”. O autor considera como as pessoas atribuem sentidos às suas vivências e experiências, no âmbito social e pessoal, porque são resultados de como sentimos e vivenciamos a realidade na qual estamos inseridos.

No processo de autoconhecimento, Flor se posiciona sobre a constituição da identidade “[...] o primeiro passo é se reconhecer, e aí nos tornamos livres por ser quem somos, para fazermos o que queremos sem sermos tão influenciados, mas sim termos a certeza do que realmente queremos [...]”. A fala dessa interlocutora revela os fatores sociais e culturais na constituição identitária. Como afirma Kaufmann (2004, p. 147), “[...] é preciso

não esquecer que a identidade se desenvolve no universo da representação, que oferece mais liberdade criativa do que os comportamentos concretos”. De forma específica, compreendemos a constituição identitária no conjunto do processo de construção social da realidade, em que o sujeito projeta de forma dinâmica sua história e interage socialmente, atribuindo sentido ao que imagina ser, através das ações que conduzem suas práticas sociais.

Em prosseguimento, no próximo tópico, discutimos que os caminhos de si estão relacionados ao sentido da vida que atribuímos às escolhas e decisões, conforme as percepções da realidade.

5.3 Caminhos de si: marcas da infância para as juventudes

Consideramos pertinente tratar neste tópico sobre as marcas da infância para as juventudes a partir das crises identitárias pessoais e identidade narrativa. A esse respeito, Ricoeur (1990) considera a identidade como um processo narrativo. Discutimos a identidade pessoal definida como sujeito em aprendizagem e forma narrativa, tendo em vista os contextos onde os jovens se situam, percebendo seus sentimentos de pertencimento no que diz respeito à construção dos seus símbolos e valores, que podem ser representados por seus gestos e em tudo mais que representam significados para si.

Para compreendermos o ser humano, torna-se necessário fazer o movimento de aproximação de suas origens e de suas trajetórias pessoais, o sujeito e sua identidade são reflexos dessas condições, assim refere Elias (1999, p. 129) esclarecendo esta condição:

[...] um indivíduo pode definir-se justificadamente como uma pessoa que se automodifica, que, tal como muitas vezes se diz, atravessa um processo [...] uma pessoa está em constante movimento; ela não só atravessa um processo, ela é um processo.

Esta perspectiva revela que o sujeito está presente na dinâmica social, é o ser das abordagens socioculturais. As identidades são produções sociais e plurais. Sobre as modificações relacionadas à crise de configuração identitária, Dubar (2005, p. 148) afirma que “[...] acompanham geralmente os momentos cruciais da existência, as mudanças de estatuto, os acontecimentos mais importantes da história pessoal”. No caso dos interlocutores, desta pesquisa, os processos de alterações os conduzem a se adaptarem ou mesmo recriarem-se diante dos desafios impostos em determinados momentos das suas vidas, a compreensão de sujeito e de sociedade contempla a constituição identitária, articulada ao pertencimento nas relações sociais.

O sentido da vida, em razão das escolhas, direciona a tomada de decisões, considerando não apenas os aspectos objetivos da realidade, mas o que percebemos e o que procuramos construir enquanto sujeitos históricos, sociais e culturais. Não são somente os objetivos que determinam as identidades, mas o próprio envolvimento do sujeito, ou seja, a construção identitária acontece com a relação que o indivíduo faz daquilo que lhe faz sentido.

Na concepção de Dubar (2006, p. 140), existe a necessidade da análise “[...] das ‘linguagens da identidade’, do lugar dos ‘relatos da vida’ na construção da identidade pessoal e da crise correlativa das formas identitárias”. Portanto, é possível um novo significado para os estudos sobre as juventudes colocando os jovens como protagonistas de um tempo de possibilidades. Por exemplo, “perceber a juventude como um momento da vida que marcaria a saída da infância até o ingresso no mundo adulto, vivido de forma homogênea, é ignorar as condições histórico culturais dos integrantes desta categoria” (LEVI; SCHIMITT, 1996, p. 19). Destacamos a importância das marcas da infância para as juventudes como meio de compreender os modos ser jovem, não apenas pela idade ou pela passagem, mas porque assumem social e culturalmente as formas juvenis.

No processo da infância para as juventudes, Pichu aponta que “[...] foi marcada por brincadeiras, mudanças físicas, responsabilidades [...], às vezes, com comportamento rebelde”. Para Charlot (2014, p. 63) “[...] o homem cria sua personalidade graças a mediação do outro, em condições sociais determinadas e a partir de dados biológicos eles mesmos investidos de um significado social”. O interlocutor evidencia seu processo de autoconhecimento articulado a perspectivas de mudanças. A trajetória biográfica dos jovens tem um destaque social e, como tal, o sujeito faz as escolhas identitárias possíveis, a partir de como percebe a viabilidade das decisões a serem tomadas.

As marcas da infância para as juventudes de Nemo se constituem nas “[...] mudanças de cidades (Pimenteiras - PI, Valença – PI, Teresina - PI, Timon - MA, agora Caxias - MA), com isso vieram muitas dificuldades [...] não conseguia estreitar os laços de amizades, algumas situações difíceis propiciaram o amadurecimento”. Existe um intenso questionamento identitário, na perspectiva de buscar a si mesmo, no que concerne à questão do seu ser, por meio da identidade pessoal e de percursos individuais, como destaca Dubar (2006, p. 163), “[...] as crises identitárias acompanham todo o curso de existência porque esta última se tornou, para todos de diversas maneiras, incerta e os percursos de vida cada vez mais diversificados [...]”. A análise das perspectivas de aprendizagem aponta que a mudança mais significativa se apresenta em relação aos acontecimentos do passado, enquanto um aumento sensível das aprendizagens afetivas e pessoais.

Na trajetória de Taz, as marcas da infância para as juventudes se apresentam como “[...] uma fase marcante, às vezes, tinha atitudes de rebeldia, mas reconhecia o erro”. O interlocutor evidencia momentos complexos de reconhecimento de experiências variadas, às vezes contraditórias. Os jovens vão se constituindo de forma múltipla e plural, sendo que os valores e comportamentos apreendidos nas relações familiares, por exemplo, se confrontam com outros valores e modos de vida em outros espaços sociais.

A jovem Flor, por sua vez, destaca que a incerteza foi marcante no processo da infância para a juventude, ficava pensando sobre “Quanto tempo vou lutar? O que eu vou fazer? Não quero me ‘atrasar’, mas comecei a fazer do tempo o meu aliado, pois em alguns momentos me sentia ansiosa”. Nessa fala, a ideia das identidades como um movimento de saída de si mesmo se tornava complexa e problemática, sobretudo, pelas incertezas da vida, “[...] porque o indivíduo não tem, naturalmente, uma sensação plena da sua realidade de ser. A densidade individual e a adesão ao mundo são construções. Só o controle do processo identitário as permite [...]” (KAUFMANN, 2004, p. 171). Nesse entendimento, podemos pontuar que a identidade é uma construção ligada a um sistema de representações.

Percebemos em Flor um certo pensamento de instabilidade, quando expressa que nesse processo formativo “[...] eu não queria mais ser chamada de criança [...]”, a interlocutora evidenciou que percebia todas as mudanças que estavam acontecendo, por exemplo, alterações físicas, emocionais e comportamentais, muitas vezes, pensava sobre essas mudanças: “[...] é um pouco assustador, eu ficava pensando como eu estava mudando [...]”. Compreendemos, com isso, que as identidades são, também, caminhos de produção que se relacionam a um processo instável, algumas vezes, contraditório.

Rick refere sobre a necessidade de mudar de cidade para estudar. Então, foi para a casa dos tios, a partir dessa mudança “[...] percebi muitas responsabilidades, pois se eu não fizer ninguém vai fazer pra mim [...]”. Esse interlocutor revela que fez uma saída de si mesmo. Esse movimento na compreensão de que o jovem se distancia e se aproxima em suas formas de viver e experienciar as juventudes de acordo com seu contexto e possibilidade de acesso às mudanças na vida, sintoniza com o que pontua Abramovay (2015, p. 28), “as diferentes juventudes constroem seus espaços, seu modo de vida com base em novas formas de agir e pensar”. De forma singular, cada jovem edifica suas identidades, tendo como referências suas marcas sociais e seus contextos de vida.

As identidades ligadas às estruturas discursivas e às narrativas surgem na fala de Angel, ao explicar a mudança de cidades “[...] na infância, por motivos pessoais, fui para Brasília - DF com minha mãe e meu irmão. Foi marcante aquele ambiente novo, tive

dificuldades de socialização, principalmente na escola”. Essas marcas da infância para as juventudes apresentaram na constituição identitária um distanciamento em relação às diferentes socializações que foram se constituindo em Angel como uma inventividade pessoal e flexível em decorrência das mudanças de lugares, de forma que “[...] cada qual pode apossar-se para abrir as falhas mais inesperadas numa existência que, de outra forma, se teria desenrolado como um destino inexorável” (KAUFMANN, 2004, p. 183). Para o autor, esta condição apresenta a dimensão dos significados constituídos pelo sujeito, através dos modos e contextos singulares vivenciados por ele em um determinado momento de sua vida.

Angel complementa: “[...] gostei da experiência em Brasília, mas no início da adolescência retornamos para minha cidade natal Caxias -MA, fiz o retorno à escola e amigos [...]”. A construção da identidade pessoal, como vemos, pode ser analisada mediante uma vasta transação entre si mesmo e os outros (DUBAR, 2005). Nesse aspecto, a sociabilidade aparece aliada a expressões culturais como dimensões da condição juvenil.

Para compreender os jovens é preciso levar em conta a dimensão da ‘experiência vivida’, que permite aprender a história como fruto da ação dos sujeitos. “Estes experimentam suas situações e relações produtivas como necessidades, interesses e antagonismos e elaboram essa experiência em sua consciência e cultura, agindo conforme a situação determinada.” (DAYRELL, 1996, p. 140). Essa afirmação nos possibilita compreender que a percepção que os jovens têm de si está relacionada as suas experiências de vida, permeadas por trajetórias de rupturas ou de desvios que emergem em suas vivências.

Em suas falas, os interlocutores desta pesquisa apresentam a incerteza, a instabilidade e a indeterminação de ser jovem. Como destaca Kaufmann (2004) sobre o fato de sermos contraditórios porque temos em nós mesmos, ao menos potencialmente, todas as contradições da sociedade. Confrontado com esse social distinto incorporado, o indivíduo só se torna ele mesmo ao constituir suas identidades, quer dizer, ao tecer o fio que atribui um sentido a sua vida.

Nessa relação, pontuamos ser necessário, para a invenção da própria vida, a posição subjetiva, para exercitar “[...] a fabricação imaginária de si mesmo possíveis, inovadoras mais desordenados e difíceis de concretizar”, como afirma Kaufmann (2004, p. 238). O autor ressalta que cada pessoa pode inventar a sua totalidade significativa, pelo seu olhar em relação aos outros e ao mundo, considerando que a construção social da realidade se desenvolve pelas especificidades das identidades.

Interpretamos, também, nas falas dos interlocutores suas pertencas e relações vividas, enquanto discentes, nesses contextos evidenciam a conjunção dos pólos das identidades e da alteridade, como destacam Dayrell e Carrano (2014, p. 123):

A construção das identidades tem sido cada vez mais afetada pelas transformações globais profundas que modificam as realidades mais próximas e também a intimidade do Eu. Vivemos numa sociedade planetarizada onde as transformações sociais são cada vez mais frequentes e intensas, numa outra relação com o tempo e o espaço. Assim, obtêm acesso a diferentes modelos sociais e modos de ser e viver que acabam por interferir nos processos identitários.

Esse processo presente na sociedade tende a fazer com que as juventudes se apresentem em contextos específicos, múltiplos e heterogêneos. Enfim, o jovem perpassa por instituições e grupos diferenciados, nesse movimento as identidades constituem continuamente um sistema de valores que funciona sob a de percepção do mundo, atribuindo sentido ao pensamento e ação. Desse modo, “o mundo da cultura aparece como um espaço privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais, no qual os jovens buscam demarcar uma identidade juvenil” (DAYRELL, 2007, p. 110). A busca pela compreensão dos fenômenos que acontecem no processo identitário dos jovens, conforme o que foi dito pelos interlocutores, possibilita-nos interpretar que o sujeito é o resultado da sua trajetória biográfica pessoal e social articulada às vivências e experiências.

Segundo Kaufmann (2004), na constituição da identidade são consideradas a experiência pessoal, o contexto social e as relações dos outros como uma representação das identidades realizáveis. A compreensão da constituição identitária dos jovens, considerando a subjetividade e as percepções dos seus processos de socialização, pode contribuir para o reconhecimento de si e do outro nas suas relações sociais.

Neste estudo, as trajetórias sociais dos jovens apresentam seus sentimentos e ações articulados às incertezas da vida, pensam sobre suas condições e experiências para se posicionarem no cenário social e cultural. De modo que, nesse processo, as juventudes se constroem, como destaca Charlot (2000), reconhecendo que o ser humano não é um dado, mas uma construção. Afirmamos que essa construção se movimenta por meio das representações e práticas que os jovens interpretam e atribuem sentidos aos contextos e às relações que mantêm.

Na articulação entre a formação cultural escolar e a constituição das identidades das juventudes, igualmente articulamos que as dimensões sociais e culturais, nas trajetórias apresentadas pelos interlocutores desta pesquisa, interferem na visibilidade aos jovens,

desvelando-os e dando centralidade na perspectiva de a escola compreender os atravessamentos juvenis, como por exemplo, seus dilemas, impasses, expectativas, possibilitando possíveis diálogos entre escola e juventudes, por ser, também, um espaço importante de atuação no qual as identidades se constituem. Esse movimento dinâmico de olhar para as juventudes e ampliar suas vozes nos permite compreender que os jovens afirmam presenças, inquietações e resistência frente a um sistema desigual.



UMA



6 CONCLUSÕES: REATANDO OS FIOS DOS CENÁRIOS JUVENIS



OTTE



6 CONCLUSÕES: REATANDO OS FIOS DOS CENÁRIOS JUVENIS

Os caminhos iniciais que trilhamos mostraram que não tínhamos como compreender a formação cultural escolar e a constituição das identidades dos jovens, distanciando-nos das experiências no âmbito pessoal, dentre outras vivências intrínsecas aos olhares e aos modos como cada indivíduo age e pensa sobre o mundo. Por essas razões, discorremos os fios condutores do cenário inicial na perspectiva de apresentar as rupturas e construções que permeiam as múltiplas formas de ser jovem. Nesse movimento, fizemos o retorno de buscar os caminhos de vida e formação que nos constituíram, assim como a narrativa da trajetória formativa enquanto elementos marcantes no encontro com os jovens.

No desenvolvimento desta tese foi alcançado o objetivo de compreender os sentidos atribuídos pelos jovens à relação entre a formação cultural escolar e a constituição de suas identidades. Foram reveladas não somente a diversidade e multiplicidade das culturas juvenis, também a singularidade das juventudes, construindo uma compreensão do ser jovem em relação às formas de ser e estar no mundo. Por isso fizemos este movimento de reatar os fios dos cenários juvenis, na perspectiva de afirmar que as juventudes se entrelaçam numa continuidade que faz sentido às suas existências. Nesse aspecto, ganhamos maior visibilidade na formação de jovens que pensam e vivem a realidade como sujeitos participativos, hábeis na leitura de mundo e ativos na resolução de situações problemas.

Na busca pela resposta da questão problema: quais relações são estabelecidas pelos jovens entre sua formação cultural escolar e a constituição de suas identidades? Desenvolvemos o processo de compreensão da constituição do outro, dessa forma percebemos as juventudes em uma dinâmica contínua nos contextos sociais, educacionais e culturais, bem como em aspectos históricos dos atores sociais inseridos em uma temporalidade representada por experiências vivenciadas e pelas especificidades de estar e compreender o mundo. Este processo se configura, comparativamente, a uma teia de articulações complexas que permeia as relações socioeducacionais.

Diante das evidências do cenário das experiências e vivências construídas pelas juventudes compreendemos que os jovens se posicionam nas relações sociais, pelas práticas de conhecimento e autoconhecimento articuladas às suas referências de mundo, comprovamos a tese de que fatores sociais e culturais estão relacionados à formação cultural escolar dos jovens e a constituição de suas identidades, representam a perspectiva de mudança na revitalização social. Para este direcionamento, desenvolvemos múltiplos olhares conduzidos pela abordagem fenomenológica hermenêutica, com um estilo para compreender e expressar a

interpretação dos acontecimentos que ocorrem entre os sujeitos envolvidos na realidade com os jovens, em seu mundo, com suas peculiaridades e relações. Revelamos que a aproximação do fenômeno pesquisado apontou que a compreensão se revela pela participação e abertura, ou seja, o fenômeno é algo para ser vivenciado.

A fenomenologia hermenêutica mostrou-nos que a realidade é complexa, não se revela facilmente, tampouco muita nitidez, por isso afirmamos que o reconhecimento das pesquisas sobre as juventudes fortalece o pensamento no que aponta para o propósito de ampliar as possibilidades para novas investigações. Consideramos ser imprescindível ouvirmos as vozes das juventudes, suas respostas direcionam novos olhares e interpretações sobre os modos de ser jovem. Em razão desse entendimento, dizemos que o estudo que ora estamos concluindo abre novos caminhos investigativos, por acreditarmos que quem sente e vive aponta as evidências da melhor forma, nas “incertezas das realidades” existem as possibilidades invisíveis esperando para serem achadas e interpretadas. Inclusive, o sentimento é de que pesquisas dessa natureza nos impulsionam a outras perguntas e interpretações.

Nos caminhos trilhados neste estudo, sobretudo, no desenvolvimento da metodologia da entrevista compreensiva, na perspectiva de Kaufmann (2013), o item que mais tocou foi o fato de nos aproximarmos, de certa forma, dos sentidos, das vivências e experiências com os jovens. Escutá-los ampliou as possibilidades de compreensão do sujeito nas suas múltiplas dimensões. Foram momentos desafiadores que trouxeram muitos diálogos representados pelas falas dos jovens como principal unidade de referência colocada em cena, os quais, com suas revelações, revelaram o fio condutor nas discussões e nas análises.

Direcionamos o olhar e a escuta articulados a uma pluralidade de interpretações e linguagens que pudessem traduzir essa realidade complexa a partir de uma leitura multirreferencial (ARDOINO, 1998). Mergulhamos no universo existencial dos interlocutores, procurando entendê-los nos contextos dos quais são oriundos, nas condições sociais e educacionais em que se encontram. Dialogamos por meio de questões e objetivos que nos direcionaram a organizar os capítulos desta pesquisa.

Com o objetivo de compreender as percepções relacionadas às vivências das juventudes, bem como as relações e atitudes nas interações com o outro e com o mundo, elaboramos o título de cada seção com os trechos das vozes dos interlocutores para estruturação desta discussão, como uma estratégia para mostrar o que pensam sobre os modos de ser jovem e, simultaneamente, registrar seus silêncios evidenciados pelos seus gestos e semblantes, na medida em que foi possível percebê-los e interpretá-los.

Nesse sentido, o termo juventudes é caracterizado pela multiplicidade de experiência de vida dos jovens e marcas de suas singularidades enquanto sujeitos de seu tempo e construtores de suas ações. Na discussão sobre o estado da arte sobre juventudes, registramos que esta temática emerge, no Brasil, no âmbito da reflexão educativa, no espaço socioeducacional. Desse modo, ao discutirmos os processos que constroem a escola ou que permitem a constituição de sujeitos, percebemos que é necessário conhecer esse espaço, seus movimentos e seus atores, como uma condição que apresentam práticas de produção cultural.

Os jovens trazem marcas plurais de fatores em diferentes tempos e espaços, assim vão se construindo enquanto sujeitos históricos e sociais, ampliando suas percepções e seus sentidos constituídos pelos aspectos sociais, modos de ser e viver na realidade interativa das juventudes, com a finalidade de buscar respostas para as questões sobre os modos de ser jovem e as práticas de conhecimento e autoconhecimento. Foram reveladas pelos jovens as práticas de conhecimento e autoconhecimento relacionadas às suas referências de mundo. Foi possível compreender as vivências e concepções dos jovens na relação com o saber, ao revelarem suas experiências cotidianas como fontes de aprendizagem, como elementos imprescindíveis nas questões sobre a vida em meio as incertezas da realidade contemporânea.

No desenvolvimento da discussão sobre a questão: quais as práticas de interação com o outro e com o mundo vivenciadas pelos jovens? Os jovens revelaram acerca das relações e atitudes envidadas nas suas interações sociais e apontaram suas especificidades da vida social. Articulamos as falas dos interlocutores à tematização no que concerne ao respeito das juventudes na sociedade brasileira, aspecto que vem ganhando destaque nas últimas décadas, deste século XXI, os modos com que, historicamente, esta questão foi trabalhada pela sociedade. Chegamos ao entendimento de que é necessário ouvir, compreender e considerar os jovens enquanto sujeitos, no que diz respeito a questões singulares, permeadas por perspectivas e necessidades peculiares às suas vivências, às juventudes e a sua constituição identitária.

Colocamos em realce a contribuição da cultura escolar no processo formativo das juventudes, visto que suas vivências são marcadas por tensões e conflitos na complexa teia de constituição do ser jovem, fenômeno que aponta a necessidade de discussões críticas reflexivas na perspectiva de reconhecê-los nas suas singularidades para a edificação de seus processos identitários.

Na continuidade dos estudos, direcionamos o objetivo de identificar as práticas culturais que permeiam o cotidiano da escola, relacionando-as com a formação escolar dos jovens. Constatamos que os jovens articulam suas concepções de cultura às suas práticas

sociais, de modo geral, desenvolvidas na escola, para constituírem sua formação cultural escolar. Neste contexto, é importante articular a cultura da escola com os demais contextos sociais e culturais, sob a ótica das vivências e experiências juvenis, sem omitir sua visão de mundo, na perspectiva de se perceberem e se projetarem, seja na perspectiva pessoal, seja na perspectiva social.

Buscamos responder sobre as concepções de cultura dos jovens, pontuamos que esta categoria é constituída pelas condições reais de existência e pode ser transformada por meio da interferência dos sujeitos que a constroem na sua processualidade vivencial, individual ou grupal. As vozes dos interlocutores e estudos teóricos nos conduziram a compreender as potencialidades da cultura no contexto histórico, apreendidas pelo movimento das experiências dos sujeitos, para se constituir nas vivências articuladas à abordagem fenomenológica hermenêutica, que analisa o contexto socioeducacional das juventudes a partir dos sentidos que atribuem ao mundo, a si próprios e à cultura escolar. A multiplicidade de experiências e vivências juvenis se constituem em potenciais fontes de aprendizagens, fazendo-se que percebamos necessários os jovens como sujeitos de interesses próprios, que aprendem sob a partir de suas histórias e saberes peculiares a essa historicidade individual, familiar, escolar e social mais ampla.

Na articulação entre educação e cultura, sobressaiu-se como ponto de partida os estudos culturais que consideram a cultura como sistema de significações relacionado ao contexto escolar. Nesse aspecto, aprendemos sobre o sentido e entendimento acerca de qual cultura convém à escola, uma vez que a educação exige conteúdos culturais. As relações entre educação e cultura são parte de um ideal formativo para que possamos participar do mundo enquanto sujeitos ativos. Afirmamos que o sujeito é um ser que se torna humano pela cultura, mediante a possibilidade de ser ator/autor em sua construção, de forma crítica e reflexiva, portanto as relações entre educação e cultura vão além da presença das juventudes no espaço escolar.

Na discussão desenvolvida sobre a cultura escolar, articulada aos encontros e desencontros na formação dos jovens, buscamos responder à questão: quais práticas culturais desenvolvidas na escola pelos jovens e suas compreensões sobre a formação cultural escolar, registramos que a escola pode e merece ser pensada como um espaço de diálogos culturais, por estar integrada a um movimento de ruptura e continuidade com a sociedade. No que tange à visão compreensiva dos jovens, estes revelaram que desenvolvem práticas culturais na escola, através das relações de autoconhecimento, conhecimento, conflitos, tensões,

descobertas, amizades e afetividades que se articulam e contribuem no desenvolvimento da formação cultural escolar.

Destacamos que a prática cultural mais desenvolvida na escola são as amizades. Nas vozes dos interlocutores este componente social constitui elemento fundamental nas relações entre os jovens, pelas camaradagens, confidências, companhias, cordialidades, parcerias, incluindo alegrias, tristezas e manifestações de solidariedade nesses momentos peculiares aos cenários juvenis. São elementos, momentos e atitudes que propiciam amadurecimento pessoal e grupal e, conseqüentemente, se fazem presentes na constituição das identidades juvenis.

Mediante esse reconhecimento compreensivo, a escola se traduz em espaço, reconhecidamente, de formação das juventudes e de colaboração na constituição identitária dos alunos, pelas motivações e situações elencadas no parágrafo anterior e, particularmente, pelas revelações dos interlocutores desta pesquisa nas marcas que expressam sua transição da infância para juventude. Reforçamos a compreensão de que a escola se apresenta como um lugar onde os conhecimentos são construídos pelos sujeitos para manifestação e reflexão destes saberes na perspectiva de propiciar espaços críticos das práticas sociais e educacionais. Discutir as juventudes é um fenômeno instigante, uma vez que, em cada tempo e sociedade existem diferentes modos de ser jovem, condição que os tornam singulares no contexto em que se inserem, para formalmente vivenciarem e produzirem seu cotidiano cultural e educacional, para vivenciarem o processo constitutivo de suas juventudes.

Discutimos a formação cultural escolar das juventudes em articulação com o saber e com a experiência por acreditarmos que as aprendizagens construídas antes de os jovens ingressarem na escola estão imbricadas e relacionadas à vida na sua concretude. Respondemos à questão sobre as compreensões dos jovens sobre a formação cultural escolar, destacando que a escola assume uma relevância na vida destes jovens, que pode se relacionar ou não às questões sobre seus estudos e sobre os espaços sociais onde se inserem. Compreendemos, ainda, que as experiências de vida fazem parte do processo formativo e envolvem todas as dimensões da pessoa de cada jovem interlocutor.

Pontuamos a importância da construção de uma cultura escolar que atenda aos anseios dos jovens do ensino médio que, precocemente, são imbuídos de exigências socioeducacionais, evidenciando-se que a escola não lhes serve apenas como tempo-espaço para a obtenção de um diploma, para ingressar no mercado de trabalho ou no ensino superior, mas como um espaço e um tempo em que as juventudes constroem, também, laços afetivos e da sociabilidade imprescindíveis à formação cultural escolar e à sua constituição identitária. Nesse sentido, é importante compreendermos os atravessamentos que marcam as juventudes

com relação a seus dilemas, incertezas, sucessos e perspectivas que dão margem ao desenvolvimento da dialogicidade entre escola e juventudes. Esse movimento de olhar para os jovens e provocar suas vozes no sentido de desafiá-los a expressarem sobre suas constituições identitárias possibilita a escola ressignificar suas práticas educativas.

Com a perspectiva de alcance do objetivo: explicar as relações que os jovens estabelecem com eles próprios e com o outro na constituição de suas identidades, apontamos que essas relações se estabelecem nas suas interações socioeducacionais e são entendidos como elementos que propiciam a constituição identitária das juventudes.

Buscamos nas falas dos interlocutores respostas para as questões sobre suas concepções e compreensões sobre a constituição das identidades, foram evidenciadas que as juventudes se constroem através de papéis sociais entre ser jovem e estudante do ensino médio, nas relações com os outros, tanto na escola quanto em outros espaços sociais. Os interlocutores desta pesquisa falaram sobre quem são, dos espaços pelos quais transitam e nos quais se concretizam em multiplicidades e singularidades, afinal são jovens que pensam e vivem a realidade mutável e, figuradamente, mutante.

As articulações com as constituições identitárias das juventudes se apresentam pela percepção de si diante do reconhecimento na relação com o outro, para se construir historicamente e em relação com as alteridades nos contextos sociais. A questão que trata das marcas da infância para a juventude mostrou-se significativa. Percebemos que esse processo delinea o sujeito em aprendizagem pelos seus pertencimentos na construção das suas imagens e símbolos representados por seus significados. Nesse aspecto, os jovens são resultados da sua trajetória biográfica pessoal e social entrecruzada por suas vivências e experiências, de modo que é justo dizer, então, que a socialização dos jovens ocorre em espaços e tempos variados, permeados por múltiplas referências culturais que se articulam a uma rede de significados para constituírem suas identidades.

Afirmamos que os estudos sobre juventudes constituem um campo fecundo e extremamente rico a ser investigado, principalmente, em razão do modo como os próprios jovens vivem e elaboram suas experiências, suas percepções, formas de sociabilidade e atuação. Ressaltamos a importância de que se reveste a escola ao dispensar seu olhar às juventudes em sua pluralidade, através da construção de conhecimentos, discussões e problematização das diferenças culturais em busca da compreensão das complexidades e singularidades que demarcam os grupos juvenis enquanto sujeitos sociais, ativos e abertos às transformações das sociedades no que se refere ao tempo e espaço.

Chegamos ao final desta pesquisa, o que não significa que os estudos, reflexões críticas e discussões se encerraram. Os caminhos que trilhamos, até aqui, apontaram descobertas, possibilidades e aprendizagens que nos inspiraram e continuam nos inspirando na perspectiva de criarmos modos de atuar no cenário socioeducacional, que nos proporcionem novas oportunidades de aprender, através de olhares interpretativos da realidade, especificamente, na continuidade dos estudos que envolvem a categoria juventudes, que entendemos sempre comportar ampliações ... revisitações.



REFERÊNCIAS



REFERÊNCIAS

- ABRAMO, H. W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 5, p. 25-36, maio/jun./jul/ago. 1997.
- ABRAMOVAY, M. C. **Juventudes na escola, sentidos e busca: por que frequentam?** Brasília: Flacso-Brasil, OIE, MEC, 2015. Disponível em: http://flacso.org.br/files/2015/11/LIVROWEB_Juventudes_na-escola-sentidos-e-buscas.pdf. Acesso em: 22 mar. 2018.
- ARAÚJO, W. P. **A formação cultural de professores: desafios na prática docente.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, PI, 2012.
- ARDOINO, J. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. *In*: BARBOSA, J. G. (coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação.** São Carlos: Ed. UFSCar, 1998. p. 24-41.
- AUGÉ, M. **Não-lugares: introdução a uma antropologia da modernidade.** Tradução de Maria Lucia Pereira. Campinas, SP: Papirus, 1994.
- AUGÉ, M. **Por uma antropologia dos mundos contemporâneos.** São Paulo: Bertrand Brasil, 1997.
- AUGÉ, M. **O sentido dos outros: atualidade da antropologia.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- BARBIER, R. A escuta sensível na abordagem transversal. *In*: BARBOSA, J. G. (coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação.** São Carlos: Ed. UFSCar, 1998. p.168-199
- BARBOUR, R. **Grupos focais.** Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.
- BICUDO, M. A. V. Aspectos da pesquisa qualitativa efetuada em uma abordagem fenomenológica. *In*: BICUDO, M. A. V. (org.). **Pesquisa qualitativa segundo uma visão fenomenológica.** São Paulo: Cortez, 2011. p. 29-40.
- BOURDIEU, P. **Razões práticas: sobre a teoria da ação.** Campinas: Papirus, 1996.
- BOURDIEU, P. (coord.). **A miséria do mundo.** 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- BRASIL. Congresso Nacional de Educação. **Estatuto da Juventude. Lei n. 12.852/13, de 05 de agosto de 2013.** Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Brasília: Senado Federal. Subchefia para assuntos jurídicos, 2013. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/509232/001032616.pdf>. Acesso: 06 jan. 2019.

BRASIL. **Decreto 5154/2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.html. Acesso em: 20 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/pdf>. Acesso em: 20 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica**. Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (Documento Base), 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/pdf>. Acesso em: 20 jan. 2019.

BRASIL. **Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso: 20 jan. 2018.

CANDAU, V. M. F.; MOREIRA, A. F. B. Educação escola e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 156-168, maio/jun./jul./ago. 2003.

CARRANO, P. Juventudes: as identidades são múltiplas. **Revista Movimento**. n.1, p. 11-27, 2000.

CARRANO, P. C. R.; MARTINS, C. H. dos S. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. **Educação**, Santa Maria, v. 36, n. 1, p. 43-56, jan./abr. 2011.

CASTORIADIS, C. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CERTEAU, M. de. **A cultura no plural**. 7. ed. Tradução de Enid Abreu Dobránsky. São Paulo: Papyrus, 2011.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHARLOT, B. (org.). **Os jovens e o saber**: perspectivas mundiais. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2003.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber, formação de professores e globalização**: questões para a educação de hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHARLOT, B. **A relação com o saber nos meios populares**: uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio. Porto: CHE/Livpsic, Ciências da Informação, 2009.

CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Tradução de Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez, 2014.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CORAZZA, S. M. **Uma vida de professora**. Ijuí, RS: Unijuí, 2005.

DARTIGUES, A. **O que é fenomenologia**. São Paulo: Moraes, 1992.

DAYRELL, J. A educação do aluno trabalhador: uma abordagem alternativa. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 15, p. 21-29, jun. 1992.

DAYRELL, J. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, J. (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996. p. 136-178.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 24, p. 40-52, set./out./nov./dez. 2003.

DAYRELL, J. (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006.

DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007.
Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso: 10 jan. 2018.

DAYRELL, J.; CARRANO, P. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (org.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 101-135.

DAYRELL, J. (org.). **Por uma Pedagogia das juventudes**: experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG. Belo Horizonte: Mazza Edições. 2016.

DAYRELL, J.; CARRANO, P. C. R. **Jovens no Brasil**: difíceis travessias de fim de século e promessas de um outro mundo. s/d. Disponível em:
http://www.uff.br/emdiálogo/sites/default/files/JOVENS_BRASIL_MEXICO.pdf
Acesso em: 20 jan. 2019.

DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Tradução de Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUBAR, C. **A crise das identidades**: a interpretação de uma mutação. Tradução Catarina Matos. Porto, PT: Afrontamentos, 2006.

ELIAS, N. **O processo civilizador**: formação do estado e civilização. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

ELIAS, N. **Envolvimento e alienação**. Tradução de Álvaro de Sá. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

ELIAS, N. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADAMER, H. G. **Verdade e método**. Trad. Flávio Paulo Meurer. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília, DF: Líber, 2005.

GAULEJAC, V. O amêgo da discussão: da sociologia do indivíduo à sociologia do sujeito. **Cronos**, Natal, v. 5/6, n. 1/2, p. 59-77, jan./dez. 2004-2005.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. 7. ed. Galanti N. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.

GEERTZ, C. **Nova luz sobre a antropologia**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar; 2001.

GEERTZ, C. **O saber local**: novos ensaios em antropologia interpretativa. 7. ed. Tradução de Vera Mello Joscelyne. Petrópolis: Vozes, 2004.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GONDIM, S. M. G. Grupos focais com técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paideia**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 24, 2002.
Disponível em: <http://w.w.w.br/scielo.php?scrip=sciarttext&pid>. Acesso em: 04 maio 2012.

GROPPO, L. A. **Juventude**: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas. Rio de Janeiro: Difel, 2000.

GUIMARÃES, V. S. O grupo focal e o conhecimento sobre identidade profissional dos professores. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. (org.). **Pesquisa em educação**: alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Loyola, 2006. p. 149-164.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Sociedade**. n. 22, p. 15-46, jul./dez. 1997.

HALL, S. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. da (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 103-133.

HEIDEGGER, M. **Ser e tempo**. Tradução de Márcia Sá Cavalcante Schuback. 15.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

HERMANN, N. **Ética e educação**: outra sensibilidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

HONNETH, A. **A luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Editora 34, 2003.

- HUSSERL, E. **A ideia da fenomenologia**. Tradução de Artur Morão. Lisboa, PT: Edições 70, 1990.
- HUSSERL, E. **Meditações cartesianas: introdução à fenomenologia**. Tradução de Frank de Oliveira. São Paulo: Madras, 2001.
- JOSSO, M. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Paulus, 2004.
- KANT, I. **Sobre a pedagogia**. Tradução de Francisco Cock Fontanella. 2. ed. São Paulo: UNIMEP, 1999.
- KAUFMANN, J. C. **Ego: para uma sociologia do indivíduo**. Lisboa, PT: Instituto Piaget, 2001.
- KAUFMANN, J. C. **A invenção de si: uma teoria da identidade**. Lisboa, PT: Instituto Piaget, 2004.
- KAUFMANN, J. C. **A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo**. Tradução de Thiago de Abreu; Lima Florencio. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- LARAIA, R. de B. **Cultura: um conceito antropológico**. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.
- LARROSA, J. Notas sobre experiências e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 30-42, jan./fev./mar./abr. 2002.
- LARROSA, J. **Linguagem e educação depois de Babel**. Tradução de Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- LARROSA, J. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- LEVI, G.; SCHIMITT, J. C. (org.). **História dos jovens I: da antiguidade à era moderna**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- MACEDO, R. S. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador, BA: UFBA, 2000.
- MAFFESOLI, M. **O elogio da razão sensível**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- MARTINS, J. O existencialismo de Kierkegaard. In: MARTINS, J.; BICUDO, M. A. V. **Estudos sobre existencialismo, fenomenologia e educação**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2006. p. 27-42.
- MASINI, E. F. S. O enfoque fenomenológico de pesquisa. In: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989. p. 59-67.
- MATOS, K. S. L. de. **Juventude, professores e escola: possibilidades de encontros**. Ijuí, RS: UNIJUI, 2003.

- MATOS, K. S. L. de. Juventudes e cultura de paz: diálogos de esperança. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade**, Teresina, ano 12, n. 16, p. 65-70, jan./jun. 2007.
- MATURANA, H. R.; VARELA, F. J. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Pala Athenas, 1995.
- MELUCCI, A. Juventude, tempo e movimentos sociais. Tradução de Angelina Teixeira Peralva. **Revista Brasileira de Educação**, v. 4, n. 2, p. 13-14, 1996.
- MELUCCI, A. Juventude, tempo e movimentos sociais. In: PERALVA, A.; SPÓSITO, M. P. (org.). Juventude e contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, n. 5/6, p. 5-14, p. 29-45. maio/dez. 1997.
- MELUCCI, A. **A invenção do presente**: movimentos sociais nas sociedades complexas. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- MENDONÇA, R. F. Dimensão intersubjetiva da auto-realização: em defesa da teoria do reconhecimento. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 24, n. 70, p. 143-154, jun. 2009.
- MILLS, C. W. **A imaginação sociológica**. 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- MILLS, C. W. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.
- MONTERO, P. Considerações a respeito da noção de identidade. **Comunicações do ISEP**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 26, 1987.
- MORIN, E. **O problema epistemológico da complexidade**. 2. ed. Lisboa, PT: Europa América, 1996.
- MORIN, E. **A religação dos saberes**: o desafio do século XXI. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Brasília: Unesco, São Paulo: Cortez, 2003.
- MOSÉ, V. **O homem que sabe**: do homo sapiens à crise da razão. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- NOGUEIRA, M. A. **A formação cultural de professores ou a arte da fuga**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
- PAIS, J. M. A construção sociológica da juventude: alguns contributos. **Análise Social**, v. XXV, n. 105-106, p 139-165, 1990.
- PAIS, J. M. **Culturas juvenis**. Lisboa, PT: Imprensa Nacional/ Casa da Moeda, 1997.
- PAIS, J. M. **Culturas juvenis**. 2. ed. Lisboa, PT: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2003.

PAIS, J. M.; LACERDA, M. P. C. de; OLIVEIRA, V. H. N. Juventudes contemporâneas, cotidiano e inquietações de pesquisadores em educação – uma entrevista com José Machado Pais. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 64, p. 301-313, abr./jun. 2017.

PEIXOTO, A. J. (org.). **Fenomenologia: diálogos possíveis**. Campinas, SP: Alínea; Goiânia: Ed. PUC-GO, 2011.

PERALVA, A. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, Número Especial – Juventude e Contemporaneidade, n. 5, maio/jun./jul./ago.; n. 6, p. 15-24, set./out./nov./dez. 1997.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Tradução de Ermani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

RAY, F. G. **Sujeito e subjetividade**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2013.

RICOEUR, Paul. **Interpretação e ideologias**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.

SILVA, M. D. da. **Educação, ideologia e complexidade**: contribuição para a crítica ao pensamento de Edgar Morin e sua interface com a educação brasileira. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2012.

SILVA, R. de F. Compreender a entrevista compreensiva. **Revista da Educação em Questão**, Natal, v. 26, n. 12, p. 31-50, maio/ago. 2006.

SILVA, R. de F. O uso da entrevista compreensiva na análise de práticas e concepções de avaliação no ensino superior. *In*: SAMPAIO, M. N.; SILVA, R. de F. (org.). **Saberes e práticas da docência**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, T. T. da; HALL, S.; WOODWARD, K. (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 73-102.

SPOSITO, M. P. A sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e ação coletiva na cidade. **Tempo Social**, São Paulo, v. 5, n. 1-2, 2001.

SPOSITO, M. P. **Juventude e escolarização (1980/1998)**. MEC/INEP (Série Estado do Conhecimento, 7). Brasília, DF: Comped, 2002.

SPOSITO, M. P. Juventude e educação: interações entre a educação escolar e a educação não-formal. **Educação e Realidade**, Rio Grande do Sul, v. 33, p. 83-98, jul./dez. 2008.

TEIXEIRA, I. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 99, p. 426-443, 2007.

TYLOR, E. **Cultura primitiva**. 2. ed. Tradução de Maria Lúcia de Oliveira. London: J. Murray, 1871.

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

VELHO, G. **Subjetividade e sociedade**: uma experiência de geração. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

A decorative border surrounds the page, featuring a lime green top-left corner and a red bottom-right corner. The border includes stylized letters: a purple 'M' and a red 'O' at the top, and a light blue 'J', an orange 'V', and a lime green 'E' at the bottom. There are also three dark grey diagonal lines in the top-left and bottom-left, and a dark blue circle in the top-right and bottom-right. Small colored dots (yellow, red) are scattered throughout the border.

APÊNDICE(S)

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE MAIORES DE 18 ANOS



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
 PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO - PRPG
 CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROFESSOR MARIANO DA SILVA NETO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED
 MESTRADO E DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
 CAMPUS UNIVERSITÁRIO MINISTRO PETRÔNIO PORTELLA – ININGA
 64.049-550 – TERESINA–PIAUÍ



Prezado(a) Estudante,

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) de uma pesquisa denominada “Da formação cultural escolar à constituição dos processos identitários dos jovens: definições conceituais e práticas”¹². Esta pesquisa está sob a responsabilidade da pesquisadora Prof.^a Dr.^a Carmen Lúcia de Oliveira Cabral, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, da Universidade Federal do Piauí – UFPI e tem como objetivo geral: investigar a formação cultural escolar dos jovens, explicitando as relações dessa formação com a constituição de seus processos identitários pessoais e de cidadãos e objetivos específicos: analisar as concepções de cultura que permeiam o cotidiano escolar, na contemporaneidade, relacionando-as com a formação cultural dos jovens; compreender a formação cultural dos jovens no contexto educacional, através de práticas de conhecimento e autoconhecimento dos sujeitos da ação educativa; identificar como a formação cultural de jovens influencia nas relações estabelecidas nos seus processos identitários. Esta pesquisa tem por finalidade a compreensão dos princípios sociais, filosóficos e culturais, para que as relações no contexto escolar e na formação cultural, sejam condições propícias para a produção de conhecimento e de autoconhecimento dos jovens, a partir da participação em espaços educativos. Neste sentido, solicitamos sua colaboração mediante a assinatura desse termo. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), visa assegurar seus direitos como participante. Após seu consentimento, assine todas as páginas e ao final desse documento que está em duas vias. O mesmo, também será assinado pela pesquisadora em todas as páginas, ficando uma via com você participante da pesquisa e outra com a pesquisadora. Por favor, leia com atenção e calma, aproveite para esclarecer todas as suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de indicar sua concordância, você poderá esclarecê-las com a pesquisadora responsável pela pesquisa Prof.^a Dr.^a Carmen Lúcia de Oliveira Cabral, através do seguinte telefone (86) 988208250. Se mesmo assim, as dúvidas ainda persistirem você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da– UFPI, que acompanha e analisa as pesquisas científicas que envolvem seres humanos, no Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, Bairro Ininga, Teresina –PI, telefone (86) 3237-2332, e-mail: cep.ufpi@ufpi.br; no horário de atendimento ao público, segunda a sexta, manhã: 08h00 às 12h00 e a tarde: 14h00 às 18h00. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Esclarecemos mais uma vez que sua participação é voluntária, caso decida não participar ou retirar seu

¹² Este título foi modificado após a Qualificação desta tese, o título atual é DA FORMAÇÃO CULTURAL ESCOLAR À CONSTITUIÇÃO DAS IDENTIDADES: percepções das juventudes nas relações socioeducacionais.

consentimento a qualquer momento da pesquisa, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo e as pesquisadoras estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento.

A pesquisa tem como justificativa a relevância do estudo sobre a formação cultural do jovem e a constituição de seus processos identitários na perspectiva de oportunizar maior visibilidade na formação de um sujeito que pense e viva a realidade atual, hábil na leitura do mundo e ativo na resolução de situações problemas e para sua realização serão utilizados os seguintes procedimentos para a coleta de dados: responder questionário e participar de entrevista, em local previamente marcado, com duração aproximada de uma (01) hora. Portanto, o que você relatar ficará registrado para posterior estudo.

Esclareço que esta pesquisa poderá acarretar os seguintes riscos: o participante poderá se sentir constrangido em algum momento da pesquisa, porém os riscos serão contornados da seguinte forma, a pesquisadora responsável pela coleta dos dados suspenderá imediatamente os procedimentos de coleta dos dados, e os mesmos só serão reiniciados quando o participante permitir, caso o mesmo não queira continuar na pesquisa, poderá ter todas as informações que quiser e retirar seu consentimento a qualquer momento, sem qualquer tipo de prejuízo. Os benefícios desta pesquisa são de ordem pessoal e coletiva. O primeiro porque busca possibilitar os estudos sobre a formação cultural das juventudes, analisando a constituição de seus processos identitários, por reconhecer a espécie humana, em todas as suas dimensões e sentidos, o segundo porque oportuniza as descobertas não somente da diversidade e multiplicidade de valores, mas a singularidade de cada um deles, contribuindo, assim, para a formação cultural das pessoas, construindo uma compreensão do ser jovem em relação às formas de ser e estar no mundo.

Os resultados obtidos nesta pesquisa serão utilizados para fins acadêmico-científicos (divulgação em revistas e em eventos científicos) e os pesquisadores se comprometem a manter o sigilo e identidade anônima, como estabelecem as Resoluções do Conselho Nacional de Saúde nº. 466/2012 e 510/2016 e a Norma Operacional 01 de 2013 do Conselho Nacional de Saúde, que tratam de normas regulamentadoras de pesquisas que envolvem seres humanos. E você terá livre acesso as todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo, bem como lhe é garantido acesso a seus resultados.

Esclareço ainda que você não terá nenhum custo com a pesquisa, e caso haja por qualquer motivo, asseguramos que você será devidamente ressarcido. Não haverá nenhum tipo de pagamento por sua participação, ela é voluntária. Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente de sua participação neste estudo você poderá ser indenizado conforme determina a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, bem como lhe será garantido a assistência integral.

Após os devidos esclarecimentos e estando ciente de acordo com os que me foi exposto. Eu, _____ declaro que aceito participar desta pesquisa, dando pleno consentimento para uso das informações por mim prestadas. Para tanto, assino este consentimento em duas vias, rubrico todas as páginas e fico com a posse de uma delas.

Preencher quando necessário

- () Autorizo a captação de imagem e voz por meio de gravação, filmagem e/ou fotos;
- () Não autorizo a captação de imagem e voz por meio de gravação e/ou filmagem.
- () Autorizo apenas a captação de voz por meio da gravação;

Local e data: _____

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador Responsável



**APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO – TCLE
RESPONSÁVEIS DOS MENORES DE 18 ANOS**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO - PRPG
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROFESSOR MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED
MESTRADO E DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO MINISTRO PETRÔNIO PORTELLA – ININGA
64.049-550 – TERESINA–PIAUI

Prezado(a) Senhor (a),

O (A) estudante sob sua responsabilidade está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) de uma pesquisa denominada **“Da formação cultural escolar à constituição dos processos identitários dos jovens: definições conceituais e práticas”**. Esta pesquisa está sob a responsabilidade da pesquisadora Prof.^a Dr.^a Carmen Lúcia de Oliveira Cabral, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, da Universidade Federal do Piauí – UFPI e tem como objetivo geral: investigar a formação cultural escolar dos jovens, explicitando as relações dessa formação com a constituição de seus processos identitários pessoais e de cidadãos e objetivos específicos: analisar as concepções de cultura que permeiam o cotidiano escolar, na contemporaneidade, relacionando-as com a formação cultural dos jovens; compreender a formação cultural dos jovens no contexto educacional, através de práticas de conhecimento e autoconhecimento dos sujeitos da ação educativa; identificar como a formação cultural de jovens influencia nas relações estabelecidas nos seus processos identitários. Esta pesquisa tem por finalidade a compreensão dos princípios sociais, filosóficos e culturais, para que as relações no contexto escolar e na formação cultural, sejam condições propícias para a produção de conhecimento e de autoconhecimento dos jovens, a partir da participação em espaços educativos. Neste sentido, solicitamos sua colaboração mediante a assinatura desse termo. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), visa assegurar os direitos do (a) estudante, sob sua responsabilidade, como participante. Após seu consentimento, assine todas as páginas e ao final desse documento que está em duas vias. O mesmo, também será assinado pela pesquisadora em todas as páginas, ficando uma via com você, responsável do (a) participante da pesquisa e outra com a pesquisadora. Por favor, leia com atenção e calma, aproveite para esclarecer todas as suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de indicar sua concordância, você poderá esclarecê-las com a pesquisadora responsável pela pesquisa Prof.^a Dr.^a Carmen Lúcia de Oliveira Cabral, através do seguinte telefone (86) 988208250. Se mesmo assim, as dúvidas ainda persistirem você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI, que acompanha e analisa as pesquisas científicas que envolvem seres humanos, no Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, Bairro Ininga, Teresina –PI, telefone (86) 3237-2332, e-mail: cep.ufpi@ufpi.br; no horário de atendimento ao público, segunda a sexta, manhã: 08h00 às 12h00 e a tarde: 14h00 às 18h00. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir a participação do (a) estudante sob sua responsabilidade. Esclarecemos mais uma vez que a participação é voluntária, caso decida não autorizar a participação do (a) estudante sob sua responsabilidade ou retirar seu consentimento a qualquer momento da pesquisa, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo e as pesquisadoras estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento.

A pesquisa tem como justificativa a relevância do estudo sobre a formação cultural do jovem e a constituição de seus processos identitários na perspectiva de oportunizar maior

visibilidade na formação de um sujeito que pense e viva a realidade atual, hábil na leitura do mundo e ativo na resolução de situações problemas e para sua realização serão utilizados os seguintes procedimentos para a coleta de dados: responder questionário e participar de entrevista, em local previamente marcado, com duração aproximada de uma (01) hora. Portanto, o que o (a) estudante sob sua responsabilidade relatar ficará registrado para posterior estudo.

Esclareço que esta pesquisa poderá acarretar os seguintes riscos: o participante poderá se sentir constrangido em algum momento da pesquisa, porém os riscos serão contornados da seguinte forma, a pesquisadora responsável pela coleta dos dados suspenderá imediatamente os procedimentos de coleta dos dados, e os mesmos só serão reiniciados quando o participante permitir, caso o mesmo não queira continuar na pesquisa, poderá ter todas as informações que quiser e retirar seu consentimento a qualquer momento, sem qualquer tipo de prejuízo. Os benefícios desta pesquisa são de ordem pessoal e coletiva. O primeiro porque busca possibilitar os estudos sobre a formação cultural das juventudes, analisando a constituição de seus processos identitários, por reconhecer a espécie humana, em todas as suas dimensões e sentidos, o segundo porque oportuniza as descobertas não somente da diversidade e multiplicidade de valores, mas a singularidade de cada um deles, contribuindo, assim, para a formação cultural das pessoas, construindo uma compreensão do ser jovem em relação às formas de ser e estar no mundo.

Os resultados obtidos nesta pesquisa serão utilizados para fins acadêmico-científicos (divulgação em revistas e em eventos científicos) e os pesquisadores se comprometem a manter o sigilo e identidade anônima, como estabelecem as Resoluções do Conselho Nacional de Saúde nº. 466/2012 e 510/2016 e a Norma Operacional 01 de 2013 do Conselho Nacional de Saúde, que tratam de normas regulamentadoras de pesquisas que envolvem seres humanos. E você terá livre acesso as todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo, bem como lhe é garantido acesso a seus resultados.

Esclareço ainda que o (a) estudante sob sua responsabilidade não terá nenhum custo com a pesquisa, e caso haja por qualquer motivo, asseguramos que o mesmo será devidamente ressarcido. Não haverá nenhum tipo de pagamento pela participação do (a) estudante sob sua responsabilidade, ela é voluntária. Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente da participação do (a) estudante sob sua responsabilidade neste estudo, o mesmo poderá ser indenizado conforme determina a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, bem como lhe será garantido a assistência integral.

Após os devidos esclarecimentos e estando ciente de acordo com os que me foi exposto. Eu, _____ declaro que aceito a participação do (a) estudante _____, sob minha responsabilidade nesta pesquisa, dando pleno consentimento para uso das informações prestadas pelo (a) participante. Para tanto, assino este consentimento em duas vias, rubrico todas as páginas e fico com a posse de uma delas.

Preencher quando necessário

- () Autorizo a captação de imagem e voz por meio de gravação, filmagem e/ou fotos;
- () Não autorizo a captação de imagem e voz por meio de gravação e/ou filmagem.
- () Autorizo apenas a captação de voz por meio da gravação;

Local e data: _____

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador Responsável

APÊNDICE C - TERMO DE ASSENTIMENTO – TALE MENORES DE 18 ANOS



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
 PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO - PRPG
 CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROFESSOR MARIANO DA SILVA NETO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED
 MESTRADO E DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
 CAMPUS UNIVERSITÁRIO MINISTRO PETRÔNIO PORTELLA – ININGA
 64.049-550 – TERESINA-PIAUÍ



Prezado(a) Estudante,

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) de uma pesquisa denominada **“Da formação cultural escolar à constituição dos processos identitários dos jovens: definições conceituais e práticas”**. Esta pesquisa está sob a responsabilidade da pesquisadora Prof.^a Dr.^a Carmen Lúcia de Oliveira Cabral, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, da Universidade Federal do Piauí – UFPI e tem como objetivo geral: investigar a formação cultural escolar dos jovens, explicitando as relações dessa formação com a constituição de seus processos identitários pessoais e de cidadãos e objetivos específicos: analisar as concepções de cultura que permeiam o cotidiano escolar, na contemporaneidade, relacionando-as com a formação cultural dos jovens; compreender a formação cultural dos jovens no contexto educacional, através de práticas de conhecimento e autoconhecimento dos sujeitos da ação educativa; identificar como a formação cultural de jovens influencia nas relações estabelecidas nos seus processos identitários. Esta pesquisa tem por finalidade a compreensão dos princípios sociais, filosóficos e culturais, para que as relações no contexto escolar e na formação cultural, sejam condições propícias para a produção de conhecimento e de autoconhecimento dos jovens, a partir da participação em espaços educativos. Neste sentido, solicitamos sua colaboração mediante a assinatura desse termo. Este documento, chamado Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), visa assegurar seus direitos como participante. Após seu consentimento, assine todas as páginas e ao final desse documento que está em duas vias. O mesmo, também será assinado pela pesquisadora em todas as páginas, ficando uma via com você participante da pesquisa e outra com a pesquisadora. Por favor, leia com atenção e calma, aproveite para esclarecer todas as suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de indicar sua concordância, você poderá esclarecê-las com a pesquisadora responsável pela pesquisa Prof.^a Dr.^a Carmen Lúcia de Oliveira Cabral, através do seguinte telefone (86) 988208250. Se mesmo assim, as dúvidas ainda persistirem você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da– UFPI, que acompanha e analisa as pesquisas científicas que envolvem seres humanos, no Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, Bairro Ininga, Teresina –PI, telefone (86) 3237-2332, e-mail: cep.ufpi@ufpi.br; no horário de atendimento ao público, segunda a sexta, manhã: 08h00 às 12h00 e a tarde: 14h00 às 18h00. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Esclarecemos mais uma vez que sua participação é voluntária, caso decida não participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento da pesquisa, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo e as pesquisadoras estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento.

A pesquisa tem como justificativa a relevância do estudo sobre a formação cultural do jovem e a constituição de seus processos identitários na perspectiva de oportunizar maior visibilidade na formação de um sujeito que pense e viva a realidade atual, hábil na leitura do mundo e ativo na resolução de situações problemas e para sua realização serão utilizados os seguintes procedimentos para a coleta de dados: responder questionário e participar de entrevista, em local previamente marcado, com duração aproximada de uma (01) hora. Portanto, o que você relatar ficará registrado para posterior estudo.

Esclareço que esta pesquisa poderá acarretar os seguintes riscos: o participante poderá se sentir constrangido em algum momento da pesquisa, porém os riscos serão contornados da seguinte forma, a pesquisadora responsável pela coleta dos dados suspenderá imediatamente os procedimentos de coleta dos dados, e os mesmos só serão reiniciados quando o participante permitir, caso o mesmo não queira continuar na pesquisa, poderá ter todas as informações que quiser e retirar seu consentimento a qualquer momento, sem qualquer tipo de prejuízo. Os benefícios desta pesquisa são de ordem pessoal e coletiva. O primeiro porque busca possibilitar os estudos sobre a formação cultural das juventudes, analisando a constituição de seus processos identitários, por reconhecer a espécie humana, em todas as suas dimensões e sentidos, o segundo porque oportuniza as descobertas não somente da diversidade e multiplicidade de valores, mas a singularidade de cada um deles, contribuindo, assim, para a formação cultural das pessoas, construindo uma compreensão do ser jovem em relação às formas de ser e estar no mundo.

Os resultados obtidos nesta pesquisa serão utilizados para fins acadêmico-científicos (divulgação em revistas e em eventos científicos) e os pesquisadores se comprometem a manter o sigilo e identidade anônima, como estabelecem as Resoluções do Conselho Nacional de Saúde nº. 466/2012 e 510/2016 e a Norma Operacional 01 de 2013 do Conselho Nacional de Saúde, que tratam de normas regulamentadoras de pesquisas que envolvem seres humanos. E você terá livre acesso as todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo, bem como lhe é garantido acesso a seus resultados.

Esclareço ainda que você não terá nenhum custo com a pesquisa, e caso haja por qualquer motivo, asseguramos que você será devidamente ressarcido. Não haverá nenhum tipo de pagamento por sua participação, ela é voluntária. Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente de sua participação neste estudo você poderá ser indenizado conforme determina a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, bem como lhe será garantido a assistência integral.

Após os devidos esclarecimentos e estando ciente de acordo com os que me foi exposto. Eu, _____ declaro que aceito participar desta pesquisa, dando pleno consentimento para uso das informações por mim prestadas. Para tanto, assino este consentimento em duas vias, rubrico todas as páginas e fico com a posse de uma delas.

Preencher quando necessário

- Autorizo a captação de imagem e voz por meio de gravação, filmagem e/ou fotos;
- Não autorizo a captação de imagem e voz por meio de gravação e/ou filmagem.
- Autorizo apenas a captação de voz por meio da gravação;

Local e data: _____

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador Responsável



APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO – PERFIL IDENTITÁRIO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
 PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO - PRPG
 CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROFESSOR MARIANO DA SILVA NETO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED
 MESTRADO E DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
 CAMPUS UNIVERSITÁRIO MINISTRO PETRÔNIO PORTELLA – ININGA
 64.049-550 – TERESINA-PIAUÍ

Prezado(a) Estudante,

Este questionário faz parte de uma pesquisa **“Da formação cultural escolar à constituição dos processos identitários dos jovens: definições conceituais e práticas”**, desenvolvida no Programa de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Piauí - UFPI, com o objetivo de investigar a formação cultural escolar dos jovens, explicitando as relações dessa formação com a constituição de seus processos identitários pessoais e de cidadãos.

Gostaríamos de contar com a sua participação voluntária para participar desta pesquisa e esclarecemos que a qualquer momento poderá interromper suas respostas sem que haja qualquer dano a você ou a esta Instituição de Ensino.

Em caso de dúvidas na sua participação ou nas perguntas desta entrevista, favor se dirigir à pesquisadora com os questionamentos.

Agradecemos, antecipadamente, a sua atenção.

1. Dados de identificação:

Nome Fictício: _____

Sexo: Feminino () Masculino ()

Idade: _____

2. Você estuda em qual ano no Ensino Médio:

() 1º ano () 2º ano () 3º ano

3. Curso em que estuda?

() Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio

() Curso Técnico em Agroindústria Integrado ao Ensino Médio

() Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio

() Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio

4. Turno em que estuda?

() Matutino () Vespertino () Noturno

5. Onde cursou o Ensino Fundamental II?

() Rede Pública Municipal

() Rede Pública Estadual

() Rede Privada



APÊNDICE E - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
 PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO - PRPG
 CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROFESSOR MARIANO DA SILVA NETO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED
 MESTRADO E DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
 CAMPUS UNIVERSITÁRIO MINISTRO PETRÔNIO PORTELLA – ININGA
 64.049-550 – TERESINA–PIAUÍ

Esta entrevista faz parte de uma pesquisa **Da formação cultural escolar à constituição dos processos identitários dos jovens: definições conceituais e práticas**, desenvolvida no Programa de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Piauí, com o objetivo de investigar a formação cultural escolar dos jovens, explicitando as relações dessa formação com a constituição de seus processos identitários pessoais e de cidadãos. Gostaríamos de contar com a sua participação voluntária para participar desta pesquisa e esclarecemos que a qualquer momento poderá interromper suas respostas sem que haja qualquer dano a você ou a esta instituição de ensino. Em caso de dúvidas na sua participação ou nas perguntas desta entrevista, favor se dirigir à pesquisadora com os questionamentos. Agradecemos, antecipadamente, a sua atenção.

1. Dados de identificação:

Nome Fictício: _____
 Sexo: Feminino () Masculino ()
 Idade: _____

2. Roteiro da Entrevista Compreensiva:

1. História Pessoal:

- Quem reside em casa com você?
- Fale-me um pouco sobre suas experiências na transição da infância para a adolescência.
- Conte sobre sua relação com seus familiares.
- O que você mais gosta no espaço em que vive?
- Destaque como você desenvolve suas relações sociais.

2. Formação cultural escolar:

- Qual a sua compreensão sobre cultura?
- O que você mais gosta na escola?
- Conte sobre suas amizades no espaço escolar?
- Comente sobre sua relação com os professores?
- Complemente as frases:
 - A escolar é o lugar onde...
 - Gosto de ir para a escolar porque...
 - Eu sou um aluno (a)...

- Os desafios no Ensino Médio...

3. Constituição identitária

- a) Como você se descreve? Isto é, como você diria quem você é para alguém?
- b) O que mudaria em você?
- c) Você gosta de sair com seus amigos? Por quê?
- d) Complete as frases:
 - Ser jovem é...
 - Minha vida é...
 - Eu me sinto feliz quando...
 - Eu me sinto frágil quando...

APÊNDICE F - FICHA DE INTERPRETAÇÃO

Falas – Angel	Interpretações/Sentidos e Relações
1. Vivências e concepções	
<p>“A vida é um processo interessante a todo momento entramos em contato com aquilo que é novo, mudamos de opinião, de ideia [...] minha vida é uma evolução constante”.</p>	<p>O movimento de transição no sentido de perceber a vida como processo de mudança nos possibilita compreender as aprendizagens prioritárias relacionadas à vida cotidiana, por sua vez, absorvem uma grande energia dos jovens e apontam desafios nas suas vidas para conquistar as aprendizagens e ingressarem em um mundo humano.</p>
<p>“A todo instante estamos adquirindo novos entendimentos e interações com o mundo. E a partir disso, o ser em processo evolui”.</p>	<p>As interações com o mundo se entrecruzam com as perspectivas de desenvolvimento. Como se refere Charlot (2001, p. 147) “[...] habitar esse mundo, nele desenvolver competências e encontrar referências, construir suas relações com os outros, construir-se a si próprios como sujeitos humanos e se reconhecer como tais (‘tornar-se alguém’) [...]”. Percebemos que aprender pela vida é estabelecer relações entre o que vimos ou situações que vivenciamos com princípios que permitem interpretá-los.</p>
<p>“O mundo, deve ser um lugar com mais empatia, percebo muita desigualdade, precisa ter mais igualdade, respeito, tolerância, pluralidade”.</p>	<p>Os jovens se deparam com diversos problemas, dentre eles a questão de socializar-se e construir-se como sujeito singular em um movimento de entrelaçamentos. “O que se trata de aprender para eles, é fundamentalmente a vida, as coisas da vida [...] (CHARLOT, 2001, p. 148). Essas aprendizagens significam aprender a se defender e lutar para sobreviver com os sentidos atribuídos a diversidade cultural.</p>
<p>“Em âmbito familiar, como na maioria dos casos, me identifico com meus familiares, mais precisamente com a figura feminina. Acredito que ela passa maior importância para os demais em sua vida, mas não que as figuras masculinas não tenham ajudado em relação à essas referências [...]. Devido a isso, minha mãe e minha avó, são pessoas que admiro bastante, por demonstrarem uma figura de força e empoderamento [...]”.</p>	<p>Nesse aspecto, ressaltamos que em momentos das nossas vidas, nos identificamos com pessoas da família e/ou professores que temos como referência, portanto a identificação é um elemento importante na constituição da identidade. Como evidencia Kaufmann (2004, p. 143) “O ego mantém a consciência de que ele não é o outro com o qual se identifica. A identificação está inteiramente no movimento, para, sem nunca conseguir alcançar esse objetivo”. Nesse processo, a identidade se apresenta de forma abstrata e indefinida num movimento de saída de si mesmo.</p>

Falas – Angel	Interpretações/Sentidos e Relações
2. Formação cultural escolar	
<p>“Percebo a cultura como um conceito aberto a mudanças a depender de cada povo e, também, a novos desenvolvimentos e entendimentos individuais, o termo cultura pode ser definido como um conjunto de tradições, comportamentos e costumes característicos de um grupo social”.</p>	<p>A percepção de cultura do interlocutor, evidencia o desenvolvimento contínuo e cumulativo da cultura. Bourdieu (1996), destaca a cultura como um conteúdo substancial da educação, através da fonte e justificação última, uma não pode ser pensada sem a outra.</p>
<p>“Aproveitando do momento em que estamos, em meio a pandemia, podemos perceber quais os aspectos positivos do âmbito escolar. Na minha opinião, as relações que são estabelecidas no colégio criam uma relação afetiva entre os indivíduos, sendo esses, os laços responsáveis por interligar essas pessoas, de modo que a interação entre eles, os tornem mais próximos. Um fator como esse, demonstra a importância de haver ambientes como os escolares, onde são desenvolvidos as amizades e relações, sejam elas quais forem”.</p>	<p>Nessa interpretação, o interlocutor percebe a escola como um lugar de relações sociais e afetivas que, por sua vez, influenciam na formação cultural escolar como evidencia Nogueira (2002, p. 16) “[...] a formação cultural do indivíduo é mesmo semelhante a uma bagagem que acumulamos ao longo da vida e, vez por outra, encontramos em nossos guardados pequenos objetos dos quais lançamos mão para nos ajudar a destrinchar os desafios que a vida nos apresenta”.</p>
<p>“Assim como o ambiente familiar é importante para o desenvolvimento e formação do indivíduo, a escola também é tanto quanto importante nesse papel, ela é a responsável por dar continuidade a esse processo. Sendo, na escola em que, além, de um ambiente de aprendizagem, um ambiente de novo contato com outros indivíduos, um novo possível contato com a cultura a qual está presente, entre tantos outros fatores”.</p>	<p>O contexto familiar é importante e marca o processo de desenvolvimento do indivíduo, considerando que a família é o lugar principal das relações que estabelecemos com o mundo. Assim, a formação cultural escolar se modela na encruzilhada da vida, através de uma socialização inseparável entre as práticas culturais e a constituição da identidade.</p>
<p>“A escola é o lugar onde se aprende, cresce e amadurece. (sentido, de crescer como cidadão, como indivíduo, parte de um grupo social). Gosto de ir para a escola porque me relaciono positivamente com os amigos e também professores, seja por meio do ensino-aprendizagem ou por meio do desenvolvimento cultural”.</p>	<p>As relações na escola constituem-se um marco na formação cultural dos indivíduos, consequentemente aquilo que cada um se torna é atravessado pela presença de todas as pessoas que fazem parte desse processo de formação. Reconhecemos que a interpretação fornecida pelo interlocutor sobre o contexto relacional e social na escola vai ser um indicador das influências que ele exerce na sua formação e se define como um elemento revelador das categorias de pensamento que constituem o seu processo de conhecimento.</p>

Falas – Angel	Interpretações/Sentidos e Relações
3. Constituição identitária	
<p>“Identidade é algo que você conquista constantemente num processo ativo. Não é algo que você tem dentro de uma caixa e mantém fixo, mas é algo que há todo momento você constrói e descobre [...] devemos ser ativos, o processo identitário é a partir da nossa atitude que conseguimos descobrir e entender o processo de identidade que nós temos dentro de si”.</p>	<p>A constituição do processo identitário ocorre através de um movimento contínuo e cumulativo. Para Kaufmann (2004, p. 38) “a identidade é uma construção coletiva”. Nesse aspecto, interpretamos que cada pessoa a sua maneira vai constituindo a sua forma de ser. A questão aqui é não se deixar perder...</p>
<p>“A identidade varia em cada indivíduo, acredito que possamos idealizar a identidade como um processo com a qual, dependendo das influências que você recebe, vai desenhando seu modo de agir, sua postura social, ou seja, vai adicionando experiências em sua identidade. é aquilo que o forma como ser de vivência numa sociedade”.</p>	<p>Para Bourdieu (2008, p. 12) “é no interior de cada um dos grupos permanentes (vizinhos de bairro ou de prédio, colegas de escritório, etc.), horizonte vivido de todas as experiências, que são percebidas e vividas, com todos os erros (principalmente de perspectiva), resultando do efeito da tela as oposições, em matéria de estilo de vida, sobretudo, que separam classes, etnias ou gerações diferentes”. O interlocutor reconhece a importância da atitude no seu processo de autoconhecimento na perspectiva de estabelecer suas relações com o mundo.</p>
<p>“Na constituição da identidade, todas as experiências vividas pelo indivíduo, se tornam parte da aprendizagem, que ao longo de toda a sua vida, vão formando um processo identitário do mesmo. Ou seja, aprendemos com aquilo que é vivenciado por nós mesmos, erros ou acertos, todos auxiliam na nossa formação como ser humano [...] tudo que você convive forma sua identidade a partir da sua relação com as pessoas e com o mundo”.</p>	<p>Compreendemos o ser humano num processo contínuo de vir-a-ser, de tornar-se humano, esse processo é conflituoso devido a caminhada conjunta com o outro, que influencia na constituição da identidade do eu. A identidade se constitui numa concepção dinâmica e aberta, vista como um processo, através de um conjunto de sentimentos e representações de si mesmo. Nesse aspecto, percebemos a relação entre a identidade e a formação, sendo desenvolvidas com aqueles que nos acompanham e contribuem para descobrirmos o que é importante aprendermos para atribuirmos sentidos ao processo identitário.</p>

Falas – Angel	Interpretações/Sentidos e Relações
4. Relações e atitudes	
<p>“É algo individual, cada um tem relações e contato diferente com o mundo, modo de agir nas interações [...] eu gostaria que o mundo fosse mais interativo. A falta de diálogo no tempo atual, provoca um constante desentendimento entre nós, seres humanos. Existem vários exemplos de que a falta de conversa provoca um mau relacionamento entre as pessoas [...] gostaria que pudéssemos viver em um ambiente com mais diálogos”.</p>	<p>A especificidade acompanha todos os tempos da existência, sendo reconhecida por decisões a serem tomadas em cada situação. O interlocutor ressalta a importância do diálogo nas nossas interações sociais, esta evocação esclarece-nos as evidências dos sentidos atribuídos sobre a formação cultural escolar e a constituição do processo identitário, através das práticas sociais e educativas.</p>
5. Ser jovem	
<p>“Ser jovem é ser corajoso. Quando falamos do enfrentamento das situações cotidianas em que o jovem precisa agir ativamente nesse processo, ele apresenta coragem nessa luta diária importante para o seu processo formativo”.</p>	<p>Perspectiva de mudança relacionada ao potencial positivo na revitalização social. Se constitui em um processo de autoconhecimento. Para Kaufmann (2004, p. 51) “a identidade é um envolvimento; um envolvimento que confere a evidência de si mesmo”.</p>
<p>“Juventude proporciona uma formação de vida, não só de dificuldade e instabilidade, mas uma fase de aprendizagem, construção do conhecimento relacionada com a bagagem cultural, é uma fase de formação. É a fase que você tem que começar a decidir seu futuro. É algo complicado, mas você tem que parar, prestar atenção no que agrada você”.</p>	<p>Os fatores sociais e culturais são decisivos na formação cultural escolar dos jovens e na constituição de seus processos identitários. Como afirma Kaufmann (2004, p. 42) “a identidade não poderia ser separada da socialização; e a sociologia é a melhor colocada para reunir estes elementos”.</p>
<p>“O importante em todos os momentos é se mostrar ativo [...] mostrando posicionamento e opiniões, para que os jovens possam ter voz num mundo de tantas desigualdades, igual ao que temos atualmente”.</p>	<p>O interlocutor evidencia as questões sobre a vez e voz dos jovens nas relações sociais, como destaca Elias (1994, p. 10) sobre essa discussão “[...] algumas questões da relação entre indivíduo e sociedade que permaneceriam inacessíveis se continuássemos a conceber a pessoa, e, portanto, a nós mesmos, como um eu destituído de um nós [...]”.</p>

Fonte: Dados da Pesquisa (2020).

APÊNDICE G - PLANOS EVOLUTIVOS

PLANO EVOLUTIVO 01

1. Vivências e concepções

- 1.1 Relações de interdependência na compreensão e interação com o mundo
- 1.2 O ser em processo evolui

2. Formação cultural escolar

- 2.1 Cultura como processo amplo e flexível
- 2.2 As relações constituídas no espaço escolar propiciam a formação cultural escolar

3. Constituição identitária

- 3.1 Identidade como um movimento contínuo e singular
- 3.2 Necessidade de atitude como forma de autoconhecimento e formação cultural escolar
- 3.3 Relação entre vivências e experiências

4. Relações e atitudes

- 4.1 Interação com o outro e com o mundo
- 4.2 Dificuldades no processo de interação com o outro devido à falta de diálogo

5. Ser jovem

- 5.1 Dificuldades sobre a luta do jovem no seu processo formativo
- 5.2 Compreensão no processo de autoconhecimento

Fonte: Dados da Pesquisa (2020).

PLANO EVOLUTIVO 08

1. Vivências e concepções

1.1 Relações de interdependência na compreensão e interação com o mundo

Vida: processo evolutivo com influências na constituição do processo identitário

- Incertezas e questões sobre a vida
- Processo evolutivo
- Essencial da vida em torno da constituição dos sentidos
- Interpretação de si mesmo nas situações e nas atividades de aprendizagem

Percepções sobre o mundo e a sociedade

- Leitura de mundo
- Educação e sociedade
- Formação da consciência e sentido à realidade

As interações com o mundo se entrecruzam com as perspectivas de desenvolvimento

- Múltiplos sentimentos na concepção de mundo
- Expressão do conjunto de características físicas, sociais e culturais

1.2 O ser em processo evolui

- Mudanças em movimento “[...]. Minha vida é uma evolução constante [...].”
- Aprendizagens relacionadas à vida cotidiana: desafios e perspectivas

Desafios das juventudes

- Socialização
- Construção enquanto sujeito singular em movimento
- “[...] Aprender a vida, as coisas da vida [...]”

Processo de identificação

- Relações de força e empoderamento no sentido de liberdade

2. Ser jovem

2.1 Dificuldades sobre a luta do jovem no seu processo formativo

- Diferenças
- Incertezas

2.2 Compreensão no processo de autoconhecimento

2.3 Juventudes: processo de aprendizagem relacionada à formação cultural escolar

- Processo complexo

Processo de desenvolvimento “[...] às vezes, o jovem não tem maturidade para encarar as coisas da vida”.

- Reconhecimento da necessidade de ser ativo nas relações sociais
- Desafios e coragem

- Descobertas e diferenças

Questão: o que é ser jovem?

- Caminhos e descobertas
- Processo de crescimento totalizante
- Juventudes no contexto atual se encontram fragilizadas
- Não é uma etapa preparatória a ser superada
- Compreensão no processo formativo na condição histórica, cultural e existencial
- Percepção positiva, apesar das dificuldades
- Experiência pessoal e única

3. Relações e atitudes

3.1 Interação com o outro e com o mundo

- Sentidos de atuação no mundo
- Múltiplas formas de relações sociais em meio a complexidade de ser jovem

Mudanças de comportamento

- Perspectivas de mudanças: potência de transformação de si e do mundo
- Compreender o mundo, a si e aos outros
- Positividade diante das situações problemas

3.2 Dificuldades no processo de interação com o outro devido à falta de diálogo

- Atitudes na perspectiva de transformar

Compreender o outro

- Condições existenciais e sociais

Trabalho contínuo de mediação sobre a identidade e diferenças

- Falta de interação: pensamento complexo
Sentidos são sociais, mas antes são culturais

4. Formação cultural escolar

4.1 Cultura como processo amplo e flexível

- Evidências do desenvolvimento contínuo e cumulativo de cultura

Relações entre educação e cultura

- Processos educativos
- Constituição do indivíduo através de experiências educativas

Entrecruzamento entre cultura, diversidade e especificidade

- Teia da cultura
- Cultura, fenômeno social antes de ser um fenômeno escolar
- Construção social na criação de um ser social

4.2 As relações constituídas no espaço escolar propiciam a formação cultural escolar

- Entrelaçamento das categorias: escola, afetividade e amizade

- Escola como lugar de relações sociais que constituem na formação cultural escolar
- Relações entre ambiente familiar e ambiente escolar
- Percepções sobre a cultura escolar “[...] Lugar onde se aprende, cresce, amadurece [...]”

Cultura escolar

- Espaço de amizades
- Construir conhecimentos e fazer amizades
- Relação com o saber, com o outro, com o mundo e consigo mesmo
- Relação com o saber e a escola
- Desenvolvimento pessoal
- Aprendizagens dinâmicas
- Tempo livre para socialização com os amigos

Aprendizagem para a vida

- Socialização com diferentes linhas de pensamento
- Movimento simultâneo: estável e provisório; individual e coletivo; biográfico e estrutural
- Aprendizagens sobre o mundo e as pessoas

Lições para toda a vida, vão formando o modo de ver e viver

- Entrecruzamento entre cultura, diversidade e especificidade
- Olhar da realidade para interpretar a cultura
- Reificação de sentido para potencializar as práticas culturais
- Conjunto de interpretações sobre cultura

5. Constituição identitária

5.1 Identidade como um movimento contínuo e singular

- Movimento de saída de si mesmo
- Evidências de si mesmo

5.2 Necessidade de atitude como forma de autoconhecimento e formação cultural

5.3 Relação entre vivências e experiências

- Processo de identificação
- Família
- Relação familiar: conflitos e afetividade
- Marca o sentimento de pertencimento e se constitui como modelo na formação do sujeito
 - Afetividade
 - Forte identificação com a mãe
 - Identidade: dinâmica, aberta, socializações sucessivas
 - Família/configurações sociais
 - Interpretação da relação da identidade com a questão social
 - Múltiplas identidades construídas ao longo de discursos, de práticas e de interações sociais
 - Identidade: singularidade e construção

- Características específicas
- Sentidos à existência através da constituição da identidade
- Especificidades entre indivíduo e identidade – processo dinâmico e aberto, o social e o individual estão imbricados nas interações sociais de forma complexa

5.4 Marcas da transição da infância para a adolescência

- Criação da personalidade pela mediação com o outro
- Articulações entre autoconhecimento e perspectivas de mudanças
- Condição social e representação
- Categoria social
- Insegurança, turbulência, transitoriedade
- Aprendizagens afetivas e pessoais

Fonte: Dados da Pesquisa (2020).



ANEXO (S)



ANEXO A**AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL****OFÍCIO Nº 53/2020 - GAB-CAX/CAMP-CAX/IFMA**

Caxias - MA, 11 de fevereiro de 2020.


À Senhora
Profa. Dra. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal do Piauí
Teresina. PI

Assunto: Autorização para realização de pesquisa de campo.

Prezada Senhora;

1. Ao tempo em que a cumprimento, autorizo que Waldirene Pereira Araújo, discente do Curso de Doutorado da Universidade Federal do Piauí, desenvolva a pesquisa de campo **“Da formação cultural escolar à constituição dos processos identitários dos jovens: definições conceituais e práticas”** junto aos estudantes desta Instituição de Ensino, sob orientação da Professora Dra. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral, com o objetivo de *investigar a formação cultural escolar dos jovens, explicitando as relações dessa formação com a constituição de seus processos identitários pessoais e de cidadãos. Manifesto ciência quanto à utilização da metodologia da Entrevista Compreensiva para o contato com os interlocutores, que envolve encontros coletivos e individuais para o desenvolvimento das técnicas da investigação, através do grupo focal e entrevista semiestruturada.*

Atenciosamente,



Raimundo Nonato Assunção de Sousa
Diretor de Desenvolvimento Educacional, no exercício da Direção-Geral
IFMA Campus Caxias

Raimundo Nonato Assunção de Sousa
Diretor da Diretoria de Desenvolvimento Educacional
IFMA - CAMPUS CAXIAS
Port. IFMA/REITORIA nº 1.139 DE 12 DE MARÇO DE 2018
D.O.U. de 15 de Março de 2018