



UNIVERSIDADE VALE DO RIO DOCE – UNIVALE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM
GESTÃO INTEGRADA DO TERRITÓRIO – GIT

Andrea Cecilia Moreno

“APRENDER É VIVER”:

Relação com o saber e vínculos territoriais na perspectiva de jovens do ensino médio

Governador Valadares

2020

ANDREA CECILIA MORENO

“APRENDER É VIVER”:

Relação com o saber e vínculos territoriais na perspectiva de jovens do ensino médio

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Gestão Integrada do Território da Universidade Vale do Rio Doce (UNIVALE), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Celeste Reis Fernandes de Souza

Governador Valadares

2020

Ficha Catalográfica - Biblioteca Dr. Geraldo Vianna Cruz (UNIVALE)

M843a Moreno, Andrea Cecilia

"Aprender é viver" : relação com o saber e vínculos territoriais na perspectiva de jovens do ensino médio. / Andrea Cecilia Moreno. - Governador Valadares, MG : UNIVALE, 2020.

154 f. : il. ; 31 cm

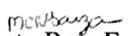
Dissertação (Mestrado) - Universidade Vale do Rio Doce, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Gestão Integrada do Território - GIT, 2020

1. Estudantes do ensino médio - Aprendizagem. 2. Território. I. Souza, Maria Celeste Reis Fernandes de. II. Título.

Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Gestão Integrada do Território
ATA DA BANCA EXAMINADORA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE
ANDREA CECILIA MORENO

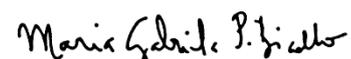
Matrícula N° 73.297

Ao vigésimo oitavo dia do mês de agosto de dois mil e vinte (28/08/2020), às 09 (nove) horas, por meio de tecnologias de reunião à distância, utilizando como recurso o Google Meet, sob a coordenação da Prof.^a Dr.^a Maria Celeste Reis Fernandes de Souza, Professora Orientadora, reuniram-se os membros efetivos da Banca Examinadora da Dissertação de Mestrado intitulada: "**APRENDER É VIVER**": **Relação com o saber e vínculos territoriais na perspectiva de jovens do ensino médio**", elaborada pela discente **Andrea Cecilia Moreno**, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Gestão Integrada do Território da Universidade Vale do Rio Doce – GIT/Univale – Nível Mestrado Acadêmico, Linha de Pesquisa: Território, Migrações e Cultura. A Banca Examinadora foi composta pelos(as) professores(as): Dr.^a Maria Celeste Reis Fernandes de Souza (GIT/Univale), Dr.^a Sueli Siqueira (GIT/Univale), Dr.^a Soledad Vercellino (Universidad Nacional do Rio Negro), Dr.^a Maria Gabriela Parenti Bicalho (Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF / Campus Governador Valadares). A professora orientadora iniciou a sessão informando que a reunião seria gravada, depois fez a apresentação dos componentes da Banca Examinadora e informou que a discente atendeu as exigências do Art. 82 do Regulamento do Programa. Em seguida, apresentou a discente, leu o título da dissertação e lhe passou a palavra. Feita a apresentação por parte da mestrande, as avaliadoras fizeram questionamentos e comentários. Em todos os momentos foi dado o direito à discente de responder aos questionamentos. Por fim, a Banca se reuniu sem a participação da discente e do público, decidindo pela: () Aprovação; () Aprovação com solicitação das revisões, constantes nas "observações", no prazo máximo de 60 dias; () Reprovação. O resultado final foi comunicado publicamente à candidata pela Presidente da Banca. **OBSERVAÇÕES:** A banca destaca a qualidade do texto e a interdisciplinaridade no tratamento do objeto de estudo. O texto apresenta uma redação elegante aliada ao rigor acadêmico. Nada mais havendo a tratar, a Presidente encerrou a reunião e lavrou a presente ata, que será assinada por todos os membros participantes da Banca Examinadora.


Dr.^a Maria Celeste Reis Fernandes de Souza
Professora Orientadora


Dr.^a Sueli Siqueira
Avaliadora


Dr.^a Soledad Vercellino
Avaliadora


Maria Gabriela Parenti Bicalho
Avaliadora

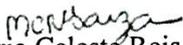


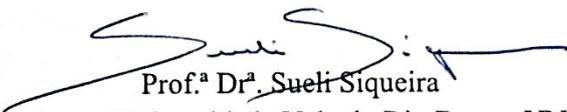
UNIVERSIDADE VALE DO RIO DOCE
Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Gestão Integrada do Território

ANDREA CECILIA MORENO

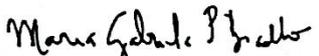
“APRENDER É VIVER”: Relação com o saber e vínculos territoriais na perspectiva de jovens do ensino médio”

Dissertação aprovada em 28 de agosto de 2020,
pela banca examinadora com a seguinte
composição:


Prof.^a Dr.^a Maria Celeste Reis Fernandes de Souza
Orientadora – Universidade Vale do Rio Doce - UNIVALE


Prof.^a Dr.^a Sueli Siqueira
Examinadora – Universidade Vale do Rio Doce - UNIVALE


Prof.^a Dr.^a Soledad Vercellino
Examinadora – Universidad Nacional do Rio Negro


Prof.^a Maria Gabriela Parenti Bicalho
Examinadora – Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF
Campus Governador Valadares

Dedico este trabalho a todos(as) os(as) jovens que ao longo da minha caminhada inspiraram meu compromisso com a vida, àqueles(as) que, hoje, mobilizam meu desejo de aprofundar os estudos sobre juventudes e aos (às) jovens que o amanhã me trará como presente.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, que na sua misericórdia sustenta minha existência e meu caminhar, me conduzindo por estradas que jamais imaginei transitar.

Agradeço a meus amados pais que em paz descansam e pelos quais sinto eternas saudades, por terem me ensinado o valor do trabalho, da dedicação e da persistência.

Agradeço a meus irmãos Adrián, Miguel, Analía e Daniel pelo amor e o respeito com que sempre me trataram e pelo apoio incondicional nas decisões e lutas empreendidas.

Agradeço às Irmãs do Instituto das Clarissas Franciscanas Missionárias do Santíssimo Sacramento por todo o carinho fraternal recebido e pela formação religiosa e acadêmica oferecidos.

Agradeço a Maria Tereza Juanaz, amiga e sustentadora da esperança, pelo amor maternal com que sempre me orientou e cuidou.

Agradeço a minha orientadora, a Profa. Dra. Maria Celeste Reis Fernandes de Souza, que muito me inspira com sua competência, profissionalismo e sobretudo pela humanidade que a caracteriza; por estar sempre disponível em ouvir com atenção meus questionamentos sobre a pesquisa e àqueles que na própria vida se constroem; pela sua arte pedagógica em conduzir os tempos criativos da escrita e torná-la uma aventura prazerosa; por me cativar como mestre, amiga e mentora.

Agradeço à Profa. Karla Nascimento de Almeida por acreditar em mim e me impulsionar a trilhar os caminhos da pesquisa, pelo presente recebido de me apresentar a minha orientadora e sem a qual não teria chegado até aqui.

Agradeço às professoras Elisângela R. A. Vieira Helal e Adriana Corrêa pelo tempo e os cuidados com a escrita deste trabalho e pelo apoio e a amizade sincera.

Agradeço aos(as) professores(as) do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Gestão Integrada do Território pelas contribuições ao longo do mestrado que favoreceram a construção

do objeto de pesquisa, por proporcionar momentos de formação, de interação e de compromisso com os conhecimentos científicos.

Agradeço aos(às) colegas do Mestrado pela acolhida, pelas alegrias compartilhadas, pelas partilhas de vida, pelos momentos de sofrimentos e desafios superados, pela escuta nos momentos de dificuldades e pelo encorajamento para seguir em frente.

Agradeço aos(às) jovens participantes da pesquisa sem os quais não teria condições de apresentar este trabalho investigativo, pela acolhida, pela participação na coleta dos dados, pela amorosidade do trato e generosidade em partilhar suas histórias de vida e trajetórias escolares.

Agradeço a todo o corpo docente e administrativo da escola pesquisada pelo fornecimento das informações para a produção dos dados empíricos, pelos horários de aula disponibilizados para aplicar os instrumentos de coleta, pela paciência e pelo carinho com que acolheram a proposta de trabalho.

Agradeço a Profa. Mestre Jordana Rocha de Almeida por ter participado na minha banca de qualificação de mestrado e me inspirado com seus trabalhos a olhar as juventudes de maneira diferenciada. Faço extensivo meu agradecimento aos membros do Observatório da Juventude da Universidade Federal de Minas Gerais, na pessoa do Professor Dr. Juarez Dayrell e da Professora Dra. Symaira Poliana Nonato, pela parceria nos estudos sobre juventudes e pela alegria de compartilhar um mesmo interesse de pesquisa.

Agradeço a meus(minhas) amigos(as), principalmente, a Frei Ederson Queiroz, franciscano em toda a extensão da palavra, pelo cuidado espiritual e fraterno com minha vida, com meus afetos, com as buscas em me tornar uma pessoa melhor.

Aos membros da banca examinadora, a Professora Dra. Maria Gabriela Parenti Bicalho, Dra. Sueli Siqueira, Dra. Soledad Vercellino por terem aceitado generosamente contribuir com este estudo e pelos aportes recebidos.

Agradeço a todos/as que de alguma forma contribuíram na construção desta pesquisa e me apoiaram incondicionalmente.

RESUMO

A temática da pesquisa se insere no campo da educação, em diálogo com estudos sobre juventude e território e se interessa por compreender os processos implicados nas configurações da relação com o saber estabelecida por jovens do ensino médio, estudantes de uma escola confessional privada, que acessam essa escola como bolsistas, em seus vínculos territoriais e ancora-se nos estudos sobre Relação com o Saber, Território, em uma perspectiva culturalista/simbólica, e Sociologia da Juventude. A pesquisa filia-se a abordagem qualitativa e tem como campo uma escola confessional privada em Minas Gerais. Os sujeitos participantes do estudo são jovens que acessam essa escola na condição de bolsistas. Os dados foram produzidos por meio da observação participante, análise de documentos, balanço de saber, idealizado por Bernard Charlot, e entrevista narrativa. Para a análise desse material, mobilizaram-se as contribuições de Charlot sobre o modo como ele opera na análise das aprendizagens; e as contribuições de Michel de Certeau, sobre táticas, para análise das entrevistas. Os resultados apontam que o acesso à escola do ensino médio privada, compreendida como um território de “Promessas”, reconfigura a relação com o saber de jovens bolsistas e que os vínculos territoriais com a família, o bairro, a escola pública e a escola privada são marcados por quatro processos: pertencimentos às famílias que buscam inseri-los na escola privada; a valoração da escola como território de aprendizado, socialização e construção de valores; a construção de si enquanto sujeitos singulares e projeções de futuro que provocam mobilização para o estudo. Como jovens singulares nos processos de apropriação do território e constituição de territorialidades, eles(as) criam táticas em direção a escola privada e de permanência nesse território. As conclusões apontam para os estreitos vínculos entre aprendizagens e território, e que os processos de relação com o saber se configuram na apropriação de territórios. Nessa perspectiva, ao se tomar jovens como objeto de atenção em pesquisas e nas práticas educativas, faz-se relevante considerar as singularidades, temporalidades e territorialidades, como demarcadoras dos seus processos de apropriação de territórios e aprendizagens.

Palavras-chave: Relação com o saber. Juventude. Território. Ensino médio.

RESUMEN

El tema de investigación se inserta en el campo de la educación, en diálogo con estudios sobre jóvenes y territorio y está interesado en comprender los procesos involucrados en las configuraciones de la relación con el saber establecido por los jóvenes de la secundaria, estudiantes de una escuela privada confesional, quienes acceden esta escuela como becados, en sus lazos territoriales. Está anclado en estudios sobre la Relación con el saber, el Territorio, en una perspectiva cultural / simbólica, y la Sociología de la Juventud. La investigación está afiliada al enfoque cualitativo y tiene como campo una escuela confesional privada en Minas Gerais. Los sujetos que participan en el estudio son jóvenes que acceden a esta escuela como becados. Los datos se produjeron por medio de la observación participante, análisis de documentos, el balance de saber, diseñado por Bernard Charlot, y entrevista narrativa. Las contribuciones de Charlot fueron movilizadas para el análisis de este material, en la forma en que opera en el análisis del aprendizaje; y las contribuciones de Michel de Certeau sobre tácticas, para analizar las entrevistas. Los resultados muestran que el acceso a la escuela secundaria privada, entendida como un territorio de "Promesas", reconfigura la relación con el saber de los jóvenes académicos y que los vínculos territoriales con la familia, el vecindario, la escuela pública y la escuela privada están marcados por cuatro procesos: el pertenecer a familias que buscan inserirlos en la escuela privada; la valorización de la escuela como territorio para aprender, socializar y construir valores; la construcción de sí en cuanto sujetos singulares; y las proyecciones del futuro que provocan la movilización para el estudio. Como jóvenes singulares en los procesos de apropiación territorial y constitución de territorialidades crean tácticas en dirección a la escuela privada y de permanencia en ese territorio. Las conclusiones apuntan a los estrechos vínculos entre aprendizaje y territorio, y que los procesos de relación con el saber están configurados en la apropiación de territorios. En esta perspectiva, cuando se toma a los jóvenes como objeto de atención en la investigación y las prácticas educativas, es relevante considerar las singularidades, las temporalidades y las territorialidades como demarcación de sus procesos de apropiación de territorios y aprendizaje.

Palabras clave: Relación con el saber. Juventud. Territorio. Escuela secundaria.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Exercício interdisciplinar do estudo.....	14
Figura 1 – Mapa 1: Localização geográfica dos(as) jovens bolsistas.....	57
Figura 2 – Evocações dos lugares de aprendizagem.....	67

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –_Percentual da população de 15 a 17 anos de idade que frequenta o ensino médio 2012-2019.....	54
---	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantidade de jovens estudantes do ensino médio 2020.....	38
Tabela 2 – Dados gerais da filantropia da em 2020.....	39
Tabela 3 – Bolsistas do ensino médio 2020.....	39
Tabela 4 – Balanços do saber.....	46
Tabela 5 – Balanços do saber dos(das) jovens bolsistas.....	46
Tabela 6 – Participantes da pesquisa.....	47
Tabela 7 – Entrevistas.....	52
Tabela 8 – Bolsistas ensino médio.....	53
Tabela 9 – Raça/cor.....	55
Tabela 10 – Profissão dos pais e/ou responsáveis	57
Tabela 11 – Responsáveis financeiros.....	58
Tabela 12 – Escola de procedência.....	60
Tabela 13 – Ano de ingresso na escola privada.....	61
Tabela 14 – Série/segmento de ingresso na escola privada.....	61
Tabela 15 – Rendimento escolar.....	62
Tabela 16 – Lugares evocados.....	69
Tabela 17 – Pessoas evocadas.....	71
Tabela 18 – Aprendizagens em correlação aos lugares.....	85

LISTA DE SIGLAS

CAPES – Portal do Periódico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CREF – Centro de Investigação, Educação e Formação

ENEM – Exame Nacional do Ensino médio

ESCOL – Educação, Socialização e Coletividades

GIT – Gestão Integrada do Território

OJ – Observatório da Juventude

PNE – Plano Nacional de Educação

UFF – Universidade Federal Fluminense

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UNIVALE – Universidade Vale do Rio Doce

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	16
2. “A VIDA É UM CONSTANTE FLUXO DE APRENDIZADOS” – APORTES CONCEITUAIS....	22
2.1 DELINEANDO APROXIMAÇÕES TEÓRICAS ENTRE RELAÇÃO COM O SABER, TERRITÓRIO E JUVENTUDE.....	22
2.2 TRAÇANDO VÍNCULOS ENTRE APRENDIZAGENS JUVENIS E TERRITÓRIO	33
3. APRENDER É APREENDER – PRODUÇÃO DO MATERIAL EMPÍRICO	39
3.1 CAMPO E SUJEITOS DA PESQUISA	40
3.2 PROCESSO DE PRODUÇÃO DOS DADOS	44
3.2.1. Observação participante.....	45
3.2.2. Análise de Documento: Elaboração do Dossiê	48
3.2.3. Balanço do saber.....	49
3.2.4. Entrevistas Narrativas On-Line	53
4. “EM CADA LUGAR QUE PASSEI, APRENDI ALGO NOVO” – ANÁLISE DO MATERIAL EMPÍRICO.....	57
4.1. TRAÇANDO O PERFIL DOS(AS) JOVENS, NA CONDIÇÃO DE BOLSISTAS	57
4.1. APRENDIZAGENS E TERRITÓRIOS – A ESCUTA DOS JOVENS BOLSISTAS.....	72
4.2. TERRITÓRIOS E APRENDIZAGEM JUVENIS.....	74
4.3.1. Aprendizagens relacionais e afetivas (ARA)	79
4.3.2. Aprendizagens de desenvolvimento pessoal (ADP)	83
4.3.3. Aprendizagens intelectuais e escolares (AIE).....	85
4.3.4. Aprendizagens ligadas a religião	87
4.3.5. Pessoas lembradas como referências de aprendizagens	94
4.4. ENTRELAÇANDO APRENDIZAGENS E VÍNCULOS TERRITORIAIS.....	96
5. APRENDER É MUDAR – ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	99
5.1. TERRITORIALIDADES, APRENDIZAGENS E SINGULARIDADES JUVENIS	99
5.2. CAPTURANDO TEMPORALIDADES E TERRITORIALIDADES.....	107
5.2.1. Táticas de entrada na escola	110
5.2.2. Táticas no território da escola privada.....	119
5.3. OUTROS TERRITÓRIOS SONHADOS PELOS JOVENS.....	132
5.4. ENTRELAÇANDO TEMPORALIDADES E TERRITORIALIDADES	136
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	140
REFERÊNCIAS	143
APÊNDICE.....	152
Apêndice 1: Recorte da tabela com evocações dos lugares	152
Apêndice 2: Recorte com as evocações das aprendizagens feitas nos lugares.....	153
Apêndice 3: Recorte com as evocações de projeções futuras	154

Como fruto desse exercício interdisciplinar, o estudo assume aportes teóricos da relação com o saber, na acepção feita por Bernard Charlot, dos estudos da Sociologia da Juventude e sobre Território, com autores do campo da Geografia, e tem jovens do ensino médio que acessam uma escola privada, na condição de bolsistas, como objeto de discussão e análise.

O interesse pelos(as) jovens nasceu no próprio chão da escola privada confessional, na qual estou inserida. Atuo há quase quinze anos na educação, desenvolvendo projetos voltados para a formação humana e cidadã de jovens. Desde a minha formação inicial como religiosa, iniciada na Argentina, meu país de origem, estive ligada aos diversos cenários educativos das escolas da Rede pesquisada. Faço parte do Instituto das religiosas do colégio pesquisado desde o ano de 1998.

Transitar por esses cenários, levou-me a identificar-me com a vocação docente e a graduar-me em Pedagogia, em 2018, na Universidade do Vale do Rio Doce (UNIVALE), na cidade de Governador Valadares. Nesse mesmo ano, desejava por continuar aprimorando o meu serviço às juventudes, ingressei no programa de Mestrado em Gestão Integrada do Território (GIT) da Universidade do Vale do Rio Doce (UNIVALE). A escolha por um curso de pós graduação *Stricto Sensu* de caráter interdisciplinar ampliou minha compreensão sobre pesquisa e construção dos saberes acadêmicos.

A temática juventude e Ensino Médio tem sido alvo de intensos debates no cenário brasileiro no campo da pesquisa, da formulação de políticas públicas, na reflexão sobre as práticas pedagógicas etc. Nessa seara de debates, reconhecem-se as mudanças geracionais, o caráter plural dos jovens, problematizam-se o acesso e a continuidade na escola, o direito à cidade, e os dilemas curriculares que envolvem os(as) jovens e o ensino médio, nos quais comparecem fortemente o trabalho e o vestibular, condição para acessar o ensino superior no País.

No que se refere ao acesso dos jovens ao ensino médio, o Relatório³ do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE⁴) (BRASIL, 2020), em relação à meta 3⁵ do PNE verifica-se que o processo de universalização do atendimento

³ Foi divulgado este ano e analisa os resultados alcançados entre 2012 a 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6935276>. Acesso em: 17 jul. 2020.

⁴ O Plano Nacional de Educação (PNE) determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional brasileira no período de 2014 a 2024 (BRASIL, 2014a).

⁵ A meta 3 do PNE preconizava universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência do PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).

escolar de jovens entre 15 a 17 anos, prevista até 2016, não foi atingida. Outro dado preocupante são os(as) jovens (1,9 milhão) dessa faixa etária que estão retidos(as) no ensino fundamental. A meta de alcançar 85% de matrículas no ensino médio para 2024 está longe de acontecer.

Os relatores desse documento ressaltam que a educação brasileira tem sérios problemas a serem resolvidos, entre eles: o baixo nível de aprendizado dos(as) estudantes, as grandes desigualdades ainda existentes, bem como as trajetórias escolares truncadas pela irregularidade e que envolvem uma porção significativa dos(as) estudantes das escolas públicas.

Com relação aos jovens, pelos quais nos interessamos neste estudo⁶, o acesso ao ensino médio é feito via escola particular, na condição de bolsistas. A literatura sobre educação, juventude e ensino médio tem se ocupado dos jovens das escolas públicas, e a realidade de jovens bolsistas em escolas particulares é ainda carente de discussões nos estudos que tratam da escolarização de filhos da classe média brasileira⁷, e no próprio campo das pesquisas sobre juventude⁸.

A temática juventude e educação, em seus entrecruzamentos com território, tem se apresentado como campo fértil de estudos e tem sido apropriada em pesquisas no campo da educação, no GIT, e em outros grupos, como, por exemplo, os realizados pelo Observatório da Juventude, da Universidade Federal de Minas Gerais, que são apresentados ao longo deste relatório. No campo da Geografia, podem-se identificar as contribuições de Nécio Turra-Neto, geógrafo, que se apoia nos estudos da Sociologia da Juventude para discutir geografias juvenis.

Nesta pesquisa, aborda-se, pois, juventude como categoria socialmente produzida, capaz de ser estudada como um fenômeno histórico social, contemplando os(as) jovens como

⁶ O plural neste texto é utilizado para demonstrar a parceria entre orientanda e orientadora na construção da pesquisa. O singular será utilizado somente quando se referir a experiência pessoal da mestranda.

⁷ Embora, tenhamos identificado estudos sobre a escolarização dos filhos da classe média brasileira (ALMEIDA; NOGUEIRA, 2002; NOGUEIRA 1998, 2012, 2017; NOGUEIRA; ROMANELLI; ZAGO, 2000, 2017; ROMANELLI, 2017), nesses estudos não se apresentam a relação escola e jovens que acessam o ensino privado na condição de bolsistas.

⁸ A partir da situação lacunar apresentada por Dayrell (2010) de pesquisas sobre jovens de classe média e estudantes de escola particular, realizou-se uma revisão sistemática, no Portal do Periódico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sobre as pesquisas que tratassem o tema juventude e escola desde uma perspectiva territorial. Foram encontrados dezessete trabalhos, no período de 2007 a 2018, revisados por pares, em Língua Portuguesa. Buscando verificar a produção acadêmica sobre juventude, escola e território foram realizadas também buscas no sítio eletrônico da Biblioteca Digital Brasileira de teses e dissertações, utilizando como termos de busca juventude, escola e território. Foram identificadas 02 pesquisas. Busca realizada na elaboração do projeto de pesquisa. Foi realizada nova busca em 2020 no portal CAPES e não foram identificados novos estudos com a temática.

sujeitos singulares. Assumir os estudos sobre os(as) jovens, em diálogo com os estudos territoriais é fortalecer a compreensão dos(as) jovens como sujeitos que se constituem, como tal, em um determinado lugar. Portanto, a abordagem territorial utilizada por esta pesquisa extrapola a conceituação fixa feita ao território. Entendemos o território como um híbrido, multidimensional, relacional, dinâmico e socialmente construído.

Bernard Charlot (2006) aborda a educação como “uma disciplina capaz de afrontar a complexidade e as contradições características da contemporaneidade” (CHARLOT, 2006, p. 9). O autor, também, nos provoca à interdisciplinaridade ao afirmar que “quem deseja estudar um fenômeno complexo não pode ter um discurso simples, unidimensional” (CHARLOT, 2006, p. 9).

Cientes desse desafio e dos postos sobre a temática juventude, educação, território, com recorte nos jovens do ensino médio, em sua condição de bolsistas, esta pesquisa define como *problema de investigação*: Que processos configuram a relação com o saber de jovens bolsistas, estudantes do ensino médio de uma escola confessional privada, em seus vínculos territoriais?

Desenham-se, a partir do problema planteado, duas *hipóteses*:

- a) O acesso à escola do ensino médio privada, compreendida como um novo território escolar, reconfigura a relação com o saber de jovens bolsistas.
- b) Os vínculos territoriais com a família e o bairro perpassam os processos de relação com o saber de jovens bolsistas do ensino médio, e o acesso à escola da rede privada é provocador de tensões com esses vínculos e com a relação com o saber que neles se apresentam.

Delineia-se como *objetivo geral*: Compreender os processos implicados nas configurações da relação com o saber estabelecidos por jovens do ensino médio, estudantes de uma escola confessional privada, que acessam essa escola como bolsistas, em seus vínculos territoriais. Esse objetivo se desdobra em:

- a) Traçar o perfil dos(as) jovens no que diz respeito à idade, sexo, renda familiar, trajetória escolar, moradia, trabalho, profissão e escolaridade, escolaridade de mães, pais ou responsáveis;
- b) Identificar os territórios pelos quais os(as) jovens transitam e os processos singulares que configuram a relação com o saber desses(as) jovens;
- c) Interpretar as correlações que se estabelecem entre a relação com o saber e os vínculos territoriais dos(as) jovens bolsistas
- d) Analisar territorialidades construídas pelos(as) jovens em direção à escola privada e no território dessa escola.

O campo de pesquisa é uma escola de uma rede confessional, e quarenta e seis jovens participam do estudo. A pesquisa filia-se a abordagem qualitativa e utiliza para a produção dos dados: a observação participante, a análise de documentos, que gerou um dossiê sobre os(as) 46 jovens bolsistas, o balanço do saber idealizado por Bernard Charlot, e que foram elaborados por 30 jovens, e a entrevista narrativa, da qual participaram 9 jovens.

Para a análise desse material, mobilizaram-se as contribuições de Charlot sobre o modo como ele opera na análise das aprendizagens, categorizando-as e construindo processos que nos permitissem identificar aprendizagens e vínculos territoriais nos balanços de saber. Mobilizaram-se, também, as contribuições de Michel de Certeau sobre táticas constitutivas das práticas que se tecem nos territórios, para analisar processos de territorialização, territorialidades e aprendizagens que apreendemos no movimento dos jovens antes e durante sua inserção na escola privada.

“Aprender é viver”. Esta frase compõe a primeira parte do título desta dissertação e nos foi apresentada no balanço de saber de Frank, um dos jovens participantes deste estudo. A partir desta afirmativa de Frank que consideramos fértil para refletir sobre relação com o saber e vínculos territoriais dos jovens bolsistas do ensino médio, exploramos a tônica do aprender nos capítulos deste estudo.

“A vida é um constante fluxo de aprendizados” é uma frase também extraída do balanço de saber elaborado por Frank⁹, e que foi inspiradora para apresentarmos em um capítulo as aproximações teóricas entre relação com o saber, território e juventude. Nele, explora-se a correlação entre o modo como opera-se conceitualmente para apreender aprendizagens e vínculos territoriais.

“Aprender é apreender” foi o mote que elaboramos para apresentar o processo de produção do material empírico, por compreender que o(a) pesquisador(a) encontra-se implicado(a) com as temáticas e os objetos de estudo que escolhe e produz.

“Em cada lugar que passei, aprendi algo novo”. A frase extraída do balanço de saber da jovem Bia é provocadora das discussões empreendidas no capítulo no qual nos dedicamos a apresentar os dossiês dos(as) jovens bolsistas, as aprendizagens em seus vínculos territoriais, que apreendemos nos balanços de saber.

“Aprender é mudar”. Frase que comparece em Charlot (2005) e que ecoa nas entrevistas dos(as) jovens, discutidas no capítulo quatro e no qual se tecem territórios/territorialidades/temporalidades em meio a táticas dos(as) jovens e de suas

⁹ Nome fictício visando preservar a identidade dos(as) jovens participantes do estudo.

famílias em direção ao território da escola privada, nesta escola e nos projetos de futuro desses(as) jovens.

Esperamos que a leitura deste trabalho possibilite a leitores(as) a aventura do aprender – sobre jovens, com os(as) jovens – reconhecendo-os(as) como sujeitos protagonistas dos processos de aprendizagem, e seja instigadora de reflexões sobre juventudes, educação e território.

2. “A VIDA É UM CONSTANTE FLUXO DE APRENDIZADOS” – APORTES CONCEITUAIS

“Então, a minha tese seria que a vida é um constante fluxo de aprendizados. Todo dia busco analisar e ver o que realmente aprendi. E se fossemos colocados no mundo, sem informação alguma? Portanto, para fechar minha tese, APRENDER é um processo que envolve o processo de compartilhamento de experiências pessoais, é DESCOBRIR, é VIVER” (Frank, – 1ª série, destaques do original)¹⁰

A epígrafe que abre este capítulo foi escolhida como mote provocador das reflexões teóricas que nele se apresenta. A “tese” sobre a vida como fluxo de aprendizados, nos foi apresentada no balanço de saber do jovem Frank do qual tomamos também o título desta seção. Aprender implica viver e, por mais paradoxal que seja, pode-se afirmar que para viver nós precisamos aprender. Os jovens têm muito a nos dizer como sujeitos desse processo, como o faz Frank, ao apresentar o aporte conceitual da Relação com o Saber, como nos indica o campo da Sociologia da Juventude e o campo da Geografia, nos entrecruzamentos com estudos de juventude.

Aprender faz parte da condição humana, encontra-se enraizado em nossos processos de territorialização no mundo e acontece pela mediação com os outros. Esse um panorama inicial do objetivo deste capítulo no qual apresentamos as escolhas teóricas deste estudo, e o modo como tramamos relação com o saber, território e juventude para compreender configurações e processos implicados na relação com o saber dos jovens bolsistas, participantes deste estudo, em seus vínculos territoriais.

2.1 DELINEANDO APROXIMAÇÕES TEÓRICAS ENTRE RELAÇÃO COM O SABER, TERRITÓRIO E JUVENTUDE

Os conceitos operacionais mobilizados nesta pesquisa se forjam no exercício interdisciplinar sustentado em estudos advindos da Sociologia da Juventude, dos Estudos Territoriais e da Educação, ao adotar a proposição teórica da “relação com o saber” proposta por Bernard Charlot.

Provocadas pelas contribuições deste autor, entendemos que a “noção da relação com o saber permite abordar problemas diversos, de amplitude variável, presentes em campos

¹⁰ Trecho transcrito do balanço de saber. As transcrições do balanço foram feitas na íntegra, com correções linguísticas no que diz respeito a regras ortográficas e gramaticais.

disciplinares distintos [...] e “remete, antes de tudo a um tipo de abordagem, uma certa forma de abordar, de colocar e de tratar as questões” (CHARLOT, 2001, p. 19).

Compreende-se que o objeto de pesquisa se desenha em uma dimensão epistemológica mais ampla, ao se propor vincular aprendizagens e territórios. Essa vinculação provoca a reflexão sobre juventude, território/territorialidade e a escolha por inscrever o constructo aprendizagem¹¹ na ótica da relação com o saber.

Operar com a perspectiva teórica da relação com o saber implica partir do pressuposto que a questão principal é a “mobilização do sujeito, da sua entrada na atividade intelectual” (CHARLOT, 2001, p. 19). Dito de uma outra forma: “a questão é sempre compreender como se opera a conexão entre o sujeito e um saber ou, mais genericamente, como se desencadeia um processo de aprendizagem, uma entrada no aprender” (CHARLOT, 2001, p. 19).

Situando historicamente esse constructo teórico, pode-se conferir as contribuições de Soledad Vercellino, Romina Alejandra van den Heuvel e Mariana Andrea Guerreiro (2018). As autoras apontam que os estudos de relação com o saber iniciaram-se na França na década de 1960, no campo da Psicanálise; mas que no final da década de 1980 e 1990 apareceram obras fundantes que fortaleceram as pesquisas sobre a relação com o saber. Segundo as autoras, articulam-se em torno dessas obras três grandes escolas: uma liderada por Bernard Charlot, outra liderada por Jacky Beillerot e uma outra liderada por Yves Chevallard (VERCELLINO; HEUVEL; GUERREIRO, 2018¹²).

Bernard Charlot relata, no prólogo do livro “La escuela y los (des) encuentros con el saber” (VERCELLINO, 2018), três aspectos importantes para entender a história da relação com o saber como abordagem teórica. Um primeiro aspecto explicado por ele é que a questão da relação com o saber é antiga e cita obras filosóficas que a discutem como: “O mito da caverna”, de Platão; “O gênio maligno”, de Descartes; “As categorias transcendentais do entendimento”, de Kant; “A análise da ideologia como (auto) mistificação”, de Marx e Hegel; e “O conceito de obstáculo epistemológico”, de Bachelard. Porém, esses filósofos, afirma Charlot (2018) não problematizam a questão nem o termo. Será o psicanalista Jacques Lacan o primeiro a usar a expressão “relação com o saber” em 1960. Posteriormente, os sociólogos

¹¹ No Brasil, o “aprender” no campo da educação têm se aliado, especialmente nas práticas pedagógicas, e também no campo da pesquisa a uma perspectiva construtivista de educação, de inspiração em Gean Piaget e L.S. Vygotsky. Ao abordar o aprender sob a ótica da relação com o saber este estudo se afasta dessa compreensão para inscrever o aprender na ordem da relação, englobando argumentos antropológicos, sociológicos e da singularidade dos sujeitos.

¹² No campo da educação, a expressão “Relação com o Saber” foi dicionarizada e pode se conferir as diferentes tendências de pesquisadores (COSNEFROY, 2011). No Brasil pode-se conferir também a análise epistêmica do termo por Cavalcanti (2015).

Bourdieu e Passeron, no livro “A reprodução” vão se referir a essa relação ligada à linguagem e cultura (CHARLOT, 2018).

Um segundo aspecto destacado por ele é que a partir da década de 1980 e 1990 essa problemática começa a ser abordada no campo das ciências da educação através de duas equipes: uma chamada de Educação, Socialização e Coletividades (ESCOL) que foi criado por ele na Universidade de Paris 8 e a outra liderada por Billerot, chamada de Centro de Investigação, Educação e Formação (CREF), na Universidade de Paris X. Esses dois grupos, na década de 1970, foram responsáveis por iniciar os estudos sobre a relação como o saber. (CHARLOT, 2018)

Um terceiro aspecto destacado por ele é sua migração para o Brasil, em 2003, e sua atuação como professor visitante na Universidade Federal de Sergipe, desde 2006. A mudança de Charlot para o Brasil contribuiu para ampliar no país, os debates em torno da relação com o saber. Recentemente foi organizado, por Charlot e seu grupo de pesquisa no Brasil, um sítio eletrônico da Rede de Pesquisa sobre relação com o saber (REPERES¹³) onde estão disponibilizados resultados de pesquisa e publicações de mestres e doutores brasileiros e de outros países que operam com essa teoria

Os estudos de Charlot, na proposição da teoria da relação com o saber, surgem da problematização sobre o fracasso escolar, no argumento feito por ele de que, o que se denomina fracasso escolar, como tal não existe, o que existem são “situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal” (CHARLOT, 2000, p.16). Portanto, afirma o autor, são elas que devem ser analisadas como objeto de pesquisa. Seu objetivo é analisar e desmistificar o “fracasso escolar” a partir da relação com o saber.

Sem negar a existência da correlação estatística entre o fracasso escolar e a origem socioeconômica dos sujeitos, os estudos de Charlot (2000, 2001, 2005, 2009, 2013) problematizam o determinismo sobre essa correlação que a sociologia da reprodução criou. Nesse sentido, o autor sinaliza que a teoria da reprodução de Bourdieu não explica o êxito escolar de estudantes de setores populares ou o fracasso das crianças de classe média. Criase, então, em contrapartida com a tradicional visão negativa da deficiência sociocultural, uma maneira de olhar positivamente sobre essa realidade, “é levar em consideração o sujeito e suas lógicas específicas [...] é uma forma de respeito ao sujeito, e mais genericamente uma

¹³ Conforme encontra-se explicado neste sítio eletrônico a REPERES tem como objetivo divulgar pesquisas sobre relação com o saber, permitir comunicações entre os pesquisadores (confirmados ou novatos) e fornecer eventual apoio aos pesquisadores. Disponível em: <<http://redereperes.wixsite.com/reperes>>. Acesso em: 17 jul 2020.

forma de relação com o mundo que tem implicações ideológicas” (CHARLOT, 2001, p. 30). As bases da relação com o saber desenvolvidas por Charlot operam, pois, em uma abordagem sociológica desprovida da ideia do determinismo sociológico.

Charlot (2001) considera que ao nascer o homem torna-se sujeito na medida em que ele se apropria do mundo e ninguém escapa da obrigação de aprender. Por isso, ele afirma “todo ser humano aprende: se não aprendesse, não se tornaria humano” (CHARLOT, 2001, p. 65). Portanto, existem tantas maneiras de apropriar-se do mundo como de aprender.

Apontamos então, que o aprender significa, conforme Charlot (2009), “adquirir saberes, mas também, de forma mais genérica, controlar actividades, objectos da vida corrente, formas relacionais. O universo da ‘aprendizagem’ é muito mais amplo que o do saber, se entendermos por saber um conteúdo de consciência enunciável através da linguagem (CHARLOT, 2009, p. 25, aspas do autor). Charlot explica em seus escritos que a relação com o saber é uma relação com os processos, com os saberes adquiridos cultural e socialmente, e com as situações de aprendizagem. Pode-se afirmar, nas palavras do próprio autor, que a relação com o saber é:

o conjunto das relações que um sujeito mantém com um objeto, um ‘conteúdo de pensamento’, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação, etc., ligados de uma certa maneira com o aprender e o saber; e, por isso mesmo, é também relação com a ação no mundo e sobre o mundo, relação com os outros e relação consigo mesmo enquanto mais ou menos capaz de aprender tal coisa, em tal situação. (CHARLOT, 2000, p.81, grifos do original).

Charlot (2013) enfatiza que a perspectiva da relação com o saber pode ser analisada por três tipos de abordagens: pedagógica, sociológica e antropológica. A dimensão pedagógica discute a mobilização do estudante, o seu trabalho intelectual, o sentido e o prazer por aprender. O autor diferencia a movimentação da mobilização. A primeira motiva o sujeito exteriormente. A mobilização envolve a ideia de movimento desde o interior. Compreende-se, por isso que, desde a perspectiva da relação com o saber, é fundamental compreender as razões que levam um sujeito a pôr-se em movimento para aprender.

Pela abordagem sociológica, compreende-se que a relação com o saber é uma relação socialmente construída, ou seja, está enraizada em uma posição e atividade social. Ao afirmar-se que o ser humano é um ser social, formado por diferentes valores, entende-se que as interpretações do mundo também serão as mais variadas. Charlot (2013) explica que para entender o que está acontecendo em uma sala de aula, devemos levar em consideração a

história social e singular dos estudantes. Em todo caso, afirma Charlot (2013), “o que vai decidir na mobilização intelectual dessa pessoa é a *interpretação* de sua posição social objetiva e, portanto, sua posição social subjetiva” (CHARLOT, 2013, p. 166, grifos do autor).

A abordagem antropológica parte da ideia de que a criação do homem nasce incompleta, mas nasce em um mundo construído por gerações anteriores. Por isso, afirma Charlot (2013) “a educação é o movimento pelo qual uma geração recebe as criações culturais das gerações antecedentes e as transmite, ampliadas, às gerações seguintes, continuando, desse modo, o processo de criação da espécie” (CHARLOT, 2013, p. 169). O autor argumenta que o ato de educar-se é um direito antropológico e apresenta como proposição teórica que a relação com o saber implica um triplo processo de humanização, socialização e singularização (CHARLOT, 2000; 2001; 2005, 2009, 2013).

A partir das proposições teóricas feitas pelo autor e ao nos apropriarmos do aporte conceitual dos Estudos Territoriais, passamos a compreender que do ponto de vista antropológico estabelece-se uma correlação entre o processo de aprender e apropriação do mundo pelo sujeito (durante toda a vida), pois como enfatiza o autor, aprender é condição de vida, como parte do processo de tornar-se humano, sobreviver, correlacionar-se com outro (CHARLOT, 2000). Por sua vez, como corolário dessa condição, pode-se refletir com base nos argumentos de autores do campo dos Estudos Territoriais, o processo de territorializar-se – mais do que habitar um lugar é torná-lo seu, imprimir nele suas marcas, em um processo construído na relação com o outro e consigo mesmo, no qual comparecem as tensões próprias do viver em um dado território.

Cabe, pois, situarmos teoricamente a temática do Território, com a qual operamos neste estudo, para que se possa compreender as aproximações que fizemos entre “Relação com o Saber, Território e Juventude”. Pelo seu uso corrente “território” é palavra que precisa ser explicada pelo comparecimento que faz nas falas cotidianas: “invadir o meu território”; “estou no meu território”; “território usado para se referir a tribos urbanas”; “território no marketing” – termo usado para filiar marcas nesse campo, dentre outras; e acepções como demarcador de regiões ou nações, acepção que se filia a uma concepção mais positivista do uso do termo no campo da Geografia¹⁴.

Rogério Haesbaert, geógrafo, explica que o termo Território, enquanto objeto de

¹⁴ Dentro do campo da geografia Marcelo Lopes Souza (2018), Marcos Aurélio Saquet (2013) e Rogério Haesbaert (2014) são alguns dos autores que apresentam um histórico das diferentes abordagens e concepções de território.

estudo faz seu comparecimento em diferentes “áreas como a Ciência Política (especialmente no que se refere ao Estado) e a Antropologia (principalmente em relação às sociedades tradicionais, com vínculos espaciais mais pronunciados)” (HAESBAERT, 2011, p. 45).

Marcelo Lopes Souza, geógrafo, na 4ª edição do livro “Os conceitos fundamentais da Pesquisa socioespacial, argumenta sobre a necessidade de precisar melhor o termo e assumir o caráter político do seu uso, as relações de poder, e as perspectivas simbólicas e culturais, constitutivas dos processos de territorialização (SOUZA, 2018).

Rogério Haesbaert, também geógrafo, (2004, 2007, 2011, 2014) entende o território como uma construção histórica e, portanto, social, atrelado às relações de poder. Nesse sentido, o autor assinala que há três possibilidades de acepção teórica ao se utilizar essa categoria: material-funcionalista, econômica ou simbólica. Haesbaert (2004) afirma que o território está relacionado com poder, no sentido concreto e como apropriação, no sentido simbólico.

Desde a origem, o território nasce com uma dupla conotação, material e simbólica, pois etimologicamente aparece tão próximo de terra-territorium quanto de terreo-terror (terror, aterrorizar), ou seja, tem a ver com dominação (jurídico-política) da terra e com a inspiração do terror, do medo— especialmente para aqueles que, com esta dominação, ficam alijados da terra, ou no ‘territorium’ são impedidos de entrar. Ao mesmo tempo, por extensão, podemos dizer que, para aqueles que têm o privilégio de usufruí-lo, o território inspira a identificação (positiva) e a efetiva ‘apropriação’.

(HAESBERT, 2004, p. 1 aspas do original)

Haesbaert; Limonad (2007) explicam que falar do sentido material-funcionalista do território é reconhecer o exercício do poder no controle da mobilidade via fortalecimento de fronteiras; quanto ao controle econômico na restrição para a produção, a circulação e o consumo. Em relação ao sentido simbólico, o território “pode moldar identidades culturais e ser moldado por estas, que fazem dele um referencial muito importante para a coesão dos grupos sociais” (HAESBAERT; LIMONAD, 2007, p. 49).

No texto “Dos múltiplos territórios à multiterritorialidade” de Rogério Haesbaert, (2004) o autor esclarece o território se apresenta atrelado ao poder, mas não apenas ao tradicional “poder político”. Para o autor esse poder é tanto concreto quanto simbólico. Assim, a dominação do território seria o sentido mais concreto e a apropriação, o sentido mais simbólico. Consequentemente, a compreensão territorial do autor parte da ideia de território como espaço-tempo vivido e isso justifica sua multiplicidade, complexidade e multidimensionalidade.

Partindo dessas concepções territoriais podemos pensar nas diversas maneiras de apropriação que as juventudes fazem dos territórios de origem assim como dos territórios construídos simbolicamente. A dialética dominação-apropriação está ligada ao poder. Por isso, pode-se pensar que as juventudes, também, lutam por territórios. As disputas por territórios se fazem evidentes nos confrontos entre gangues juvenis, por exemplo, ou entre jovens de estilos musicais diferentes no ciberespaço, etc.

Uma outra geógrafa que enriquece a discussão sobre a território, fonte de inspiração de Haesbaert, é Doreen Massey. No livro “Pelo espaço: uma nova política da espacialidade” (MASSEY, 2008) a autora enfatiza que o modo como pensamos o espaço é importante porque isso traz implicações políticas e sociais. Esse argumento justifica seu interesse por uma imaginação alternativa de espaço. Assim sendo, Massey (2008) entende que o espaço é uma:

dimensão implícita que molda nossas cosmologias estruturantes. Ele modula nossos entendimentos de mundo, nossas atitudes frente aos outros, nossa política e afeta o modo como entendemos a globalização, como abordamos as cidades e desenvolvemos e praticamos um sentido de lugar (MASSEY 2008, p.14).

Cumpramos esclarecer que na introdução deste livro Haesbaert (2008) explica sobre o uso dos termos Lugar e Território: “Lugar na geografia anglo-saxônica, ‘território’ na geografia latino-americana, as palavras podem mudar, mas muitos de seus conteúdos conceituais são compartilhados” (HAESBAERT, 2008, p.13, aspas do autor). Esse esclarecimento é importante para nos ajudar, inclusive, a explicitar o exercício feito de refletir sobre o lugar nos estudos sobre relação com o saber e como passamos a compreendê-lo como território.

As pesquisas realizadas por Nécio Turra Neto (2008, 2012) explicam a Geografia, enquanto ciência que se preocupa conceitualmente com o espaço, e que pode contribuir com os estudos sobre juventude, ao possibilitar refletir sobre os lugares dos jovens e as espacialidades juvenis. No livro “Múltiplas trajetórias juvenis em Guarapuava: territórios e redes de Sociabilidade”, Turra Neto (2008) explica:

[...] o que os/as geógrafos/as humanistas chamam de lugar tem o mesmo conteúdo e definição daquilo que os fenomenólogos chamam de mundo, ou mundo vivido, que se refere às vivências individuais e intersubjetivas; aquilo que, em primeiro lugar, aparece à consciência. O lugar seria uma vivência íntima do ser-no-mundo em relação ao espaço (TURRA NETO, 2008, p. 412).

Ao explicar essa correlação entre ser-no-mundo e espaço o autor recorre ao às concepções de Doreen Massey (2008), para refletir o lugar “como um processo, sempre aberto, cujas fronteiras nunca são discerníveis, mas que podem ser necessárias para alguns tipos de estudos; não há uma, mas várias identidades do lugar, no mais das vezes, em conflito e, ainda assim, o lugar mantém sua singularidade, também ela nunca é definitivamente dada” (TURRA NETO, 2008, p. 423).

Uma discussão posta no campo da geografia ao discutir território é a que se faz em torno das relações de poder, já enunciada neste texto e enfatizada por Turra Neto ao discutir território e juventude. O autor apoia-se nos geógrafos Marcelo Lopes de Souza e Rogério Haesbaert para destacar as relações de poder, desde a sua ramificação no tecido social, na acepção feita por Michel Foucault¹⁵. Nessa acepção de ramificação é que se fala em relações de força, de definição de limites, de tensões, e de exercícios de poder que afeta os usos, apropriações e controle de um dado território (TURRA NETO, 2012)

É nesse sentido que o autor explica a delimitação do território para além das paisagens, pois, só podemos ter acesso ao território através dos grupos sociais que se territorializam e pela diversidade das relações sociais de poder que são nele projetadas (TURRA-NETO, 2012).

Segundo Turra Neto (2012), será Haesbaert, quem levará os conceitos de território e territorialidade para um grau maior de precisão no campo da Geografia. Há mais de uma década o autor já declarava o sentido relacional do território, perspectiva a qual se atém em outras publicações (HAESBAERT, 2007, 2011, 2014, 2016).

Território pode se definir

[...] a partir das relações sociais e dos contextos históricos e geográficos em que se é inserido, mas acrescenta que: Nesse sentido, o território é duplamente relacional: primeiro porque se define no quadro de relações históricas e sociais, e segundo porque ‘inclui uma relação complexa entre processos sociais e forma [espacial] material’. E é por ser relacional que o território é dinâmico, isto é, longe de significar imobilismo, fixidez, estabilidade, território deve ser encarado como ‘movimento, fluidez, interconexão’, ou seja, ‘temporalidade’. Por isso uma de suas características mais importante é sua historicidade (HAESBAERT, 2004, p.82).

¹⁵ Essa acepção do poder como relação, constitutivo das relações sociais, é referência nos estudos sobre território e seus usos são explicados em Haesbaert (2014) e Souza (2018).

Refletir sobre esse processo de apropriação territorial, envolve “territorialidade”, termo conceitual no campo da Geografia. Haesbaert (2007) explica que assim como o território, a territorialidade pode ser compreendida a partir de pelo menos dois enfoques: o epistemológico como condição genérica (teórica) para a existência do território e o ontológico que, por sua vez, a compreende na sua dimensão material (ex. controle físico do acesso através do espaço material), pela imaterialidade (ex. controle simbólico, através de uma identidade territorial ou comunidade territorial imaginada) e; como espaço vivido (frente aos territórios, formais-institucionais), conjugando materialidade e imaterialidade.

Haesbaert (2007) vai compreender a territorialidade desde o ponto de vista ontológico:

Ela é também uma dimensão imaterial, no sentido ontológico que, enquanto ‘imagem’ ou símbolo de um território, existe e pode inserir-se eficazmente como uma estratégia político-cultural, mesmo que o território ao qual se refira não esteja concretamente manifestado – como no conhecido exemplo da ‘Terra Prometida’ dos judeus, territorialidade que os acompanhou e impulsionou através dos tempos, ainda que não houvesse, concretamente, uma construção territorial correspondente (HAESBAERT, 2007, p, 23, aspas do original).

Compreende-se, por essa explicação, que Haesbaert (2007) busca valorizar essa dimensão ontológica enquanto símbolo de um território. Vista dessa forma, o autor concebe a territorialidade como uma ideia mais ampla do que o território, pois, é contemplada tanto como uma propriedade de territórios efetivamente construídos quanto como condição para sua existência. Nesse sentido o autor enfatiza que

[...] a territorialidade, além de incorporar uma dimensão mais estritamente política, diz respeito também às relações econômicas e culturais, pois está intimamente ligada ao modo como as pessoas utilizam a terra, como elas próprias se organizam no espaço e como elas dão significado ao lugar (HAESBAERT, 2007, p, 22).

Compreende-se, portanto, que a constituição territorial envolve uma territorialidade a partir da dimensão simbólica que, por sua vez, é condição para a efetivação da dimensão material/concreta. Assim, Haesbaert (2004, 2007, 2014) entende que se pode falar em territorialidade sem território, mas não é possível conceber um território sem territorialidade.

Haesbaert (2014) explica que os sujeitos vivem nos territórios e entre territórios e, por isso, cunha o termo multiterritorialidade que se compreende a partir da noção de territórios e territorialidades contemporâneas. Segundo o autor, estamos diante de um novo fenômeno de apropriação territorial, se comparadas com as territorializações feitas pelas

sociedades tradicionais. As sociedades sempre experimentaram interações territoriais. A diferença com as sociedades contemporâneas é que essas interações são experimentadas numa escala muito maior, tanto pela via da globalização, quanto pelo ciberespaço.

Por isso, Haesbaert entende que:

[...] multiterritorialidade contemporânea inclui assim uma mudança não apenas quantitativa - pela maior diversidade de territórios que se colocam a nosso dispor (ou pelo menos das classes e grupos mais privilegiados), mas também qualitativa, na medida em que temos hoje a possibilidade de combinar de uma forma inédita a intervenção e, de certa forma, a vivência, concomitante, de uma enorme gama de diferentes territórios e/ou territorialidades. (HAESBAERT, 2014, p.79)

Ao refletir sobre territorialidades juvenis, o que daria especificidade ao território, segundo Turra Neto (2015) seria o fato de o território ser um tipo particular de ação. No território articulam-se a materialidade e os sujeitos sociais em relação, seja por essa mesma materialidade ou entre si ou com os outros. O autor afirma que a coexistência das diversidades num mesmo lugar dá existência ao território, por isso, ele pode ser entendido como um campo de forças na medida em que tal coexistência exige de diálogo, de negociações, onde não faltam os conflitos e as tensões pelas demarcações identitárias, portanto pelas territorialidades que o demarcam.

Nesse campo de forças, os sujeitos sociais desenham pelas ações e práticas os limites materiais do território assim como a própria alteridade. Ao discutir território/territorialidades e juventude, o autor argumenta que o território precisa ser analisado, colocando no centro os sujeitos sociais, suas ações e relações, especialmente, as relações coletivas que marcam a diferença no ato da espacialidade. Para Turra Neto (2015), “o território seria uma conformação espacial particular, num movimento mais amplo de espacialização do mundo pelos sujeitos sociais em ação e relação com a materialidade social, num lugar determinado (TURRA NETO, 2015, p.56).

Partindo dessas concepções teóricas, podemos pensar nas diversas maneiras de apropriação que as juventudes fazem dos territórios de origem, dos territórios construídos simbolicamente, ou dos territórios nos quais transitam. Retomando a aceção sobre relações de poder inerentes aos territórios, pode-se pensar que as juventudes, também, lutam por territórios.

Uma outra consideração feita pelo autor é do território enquanto micro-localismo gerador de cultura na medida em que ele expressa uma construção social sobre um

determinado espaço que implica, por sua vez, uma apropriação concreta e simbólica. Turra Neto (2000) entende que essa apropriação simbólica se inscreve numa relação com a alteridade, que é também uma produção social e cultural.

No caderno temático ‘Juventudes e territórios: o campo e a cidade’ produzido pelo Observatório da Juventude da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) ao pautar o debate sobre essa temática, Zenaide Alves e Igor Oliveira, responsáveis por esse caderno recorrem a Milton Santos para explicar a concepção de território assumida:

O território não é apenas o resultado da superposição de um conjunto de sistemas naturais e um conjunto de sistemas de coisas criadas pelo homem. O território é o chão e mais a população, isto é, uma identidade, o fato e o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é a base do trabalho, da residência, das trocas materiais e espirituais e da vida, sobre os quais ele influi. Quando se fala em território deve-se, pois, de logo, entender que se está falando em território usado, utilizado por uma dada população. (SANTOS, 2000, p. 47).

Segundo Alves; Oliveira (2014), a definição de Santos (2000)¹⁶ sobre território “inclui o uso que as sociedades e comunidades humanas fazem do espaço” (ALVES; OLIVEIRA, 2014, p. 15). Assim, os autores compreendem o território como produzido e ocupado nas disputas de poder e dos jogos de interesses. Por essa perspectiva, o território seria o chão mais a população, ou seja, o conjunto formado pela identidade e o sentimento de pertença àquilo que nos pertence. Por isso fala-se de território usado por uma determinada população. Dessa forma, se entende o território como um espaço usado/vivido. Alves; Oliveira (2014) entendem que os jovens se relacionam com o território produzindo sua própria existência e materializando-o nas várias dimensões humanas. Por isso, pensar a relação territórios e juventude:

exige pensar a maneira como os jovens constroem e dão significados aos espaços, através dos locais que frequentam, dos estilos de vida, da produção de culturas juvenis, dos padrões de consumo, das relações e da

¹⁶ Embora a pesquisa a ser desenvolvida busque um tratamento do território na perspectiva imaterial, não se desconsidera as contribuições dos geógrafos que o abordam numa perspectiva materialista de cunho económica, pois, enriquecem a discussão e a compreensão desta categoria de análise. Nesse sentido, o geógrafo Milton Santos compreende o espaço e o tempo a partir da técnica. Para ele a “geografia poderia ser construída a partir da consideração do espaço como um conjunto de fixos e fluxos” (SANTOS, 2006, p. 38). Esses elementos permitem ações que modificam o próprio lugar. Uma outra afirmação sobre o espaço apontada pelo autor é a de que ele é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações. Inicialmente esses objetos eram naturais, com o passar do tempo foram sendo fabricados até funcionar como uma máquina. Por isso, o autor define o espaço como um híbrido entre o meio natural e a técnica.

sociabilidade. Exige também pensar de que forma os espaços vividos, construídos e (re)significados pelos jovens influenciam suas escolhas e seus modos de vida (ALVES; OLIVEIRA, 2014, p. 18).

São essas questões que encontram-se envolvidas ao se discutir juventude e território. Nesse sentido o território remete ao vivido e a territorialidade como apropriação simbólica e não somente material do território. Por isso, a partir dessa perspectiva culturalista, compreende-se que para apreender as territorialidades juvenis se faz necessário conhecer os lugares que fazem sentido para os/as jovens como condição para a socialização e a construção de identidades; os aspectos dos recursos econômicos, os tipos de músicas e expressões culturais que são valorizadas; as marcas deixadas nos lugares, nos corpos, na cidade que falam desse ser jovem; as formas de viver a cidade, a escola, a família, os amigos; as relações que se estabelecem, bem com as disputas territoriais vividas pelos/as jovens.

Souza (2018) enfatiza em seu livro após discorrer sobre os usos teóricos do território, territorialidade, relações de poder, dimensão simbólica e cultural, de que o “conceito em tela *pode e deve ser aplicado às mais diferentes escalas e situações* – inclusive aquelas do cotidiano” (SOUZA, 2018, p. 103, grifos do original) e é nessa compreensão que nos aventuramos a refletir sobre processos de territorialização de jovens bolsistas em uma escola particular, atravessados pelas demandas do aprender, como parte inerente desses processos.

2.2 TRAÇANDO VÍNCULOS ENTRE APRENDIZAGENS JUVENIS E TERRITÓRIO

Ao traçar os vínculos teóricos entre aprendizagens juvenis e território, entendemos que o processo de construção da relação com o saber se configura em uma rede de experiências territoriais que o perpassam. Ao apropriar-se dos saberes, “o filhote do homem” (CHARLOT, 2001, p.25) se apropria do mundo e transforma-se em sujeito humano. Apropriar-se do mundo implica uma apropriação dos lugares onde ele aprende. O autor explica que “a questão da relação com o saber é também aquela das formas de existência nas instituições e dos efeitos que essas formas implicam” (CHARLOT, 2001, p. 18). Por isso que a escola, por exemplo, “não é apenas um lugar que recebe alunos dotados destas ou daquelas relações com o(os) saber(es), mas é, também, um lugar que induz a relações com o(s) saber(es)” (CHARLOT, 2001, p. 18).

Dentre os vários territórios pelos quais os jovens transitam, a escola ocupa um lugar importante. A escola é o território de relações, aprendizagens, socialização e configuração dos saberes, mas também pode ser refletido como um território de regras e normas, de

tensões, de conflitos, delimitadora das territorialidades, especialmente ao afirmar de modo universal jeitos de ser, comportar, pensar, agir para crianças e jovens marcados por um tipo de racionalidade que cerceia as culturas juvenis.

Por sua vez o reconhecimento dos jovens, na ótica da relação com o saber, na sociologia da juventude, no debate como os jovens como sujeitos sociais, singulares, portadores de historicidade, de práticas culturais próprias na cena urbana, permite afirmar que na geografia traçada pelos jovens pelos seus modos de ser e estar (em casa, na rua, no bairro, nos grupos diversos, nas redes sociais) os saberes são colocados em circulação pelos próprios jovens – aprender é condição nos processos de territorialização e se apresenta na própria constituição de territorialidades.

Charlot (2001) analisa que a relação dos jovens com o saber não se inicia na escola, “os jovens aprenderam muitas coisas antes de entrar na escola e continuam a aprender, fora da escola, ainda que frequentem a escola - coisas essenciais para eles (‘a vida’) (CHARLOT, 2001, p. 148, aspas do original). Porém, diz o autor, quando os jovens entram na escola deveriam aprender novos conteúdos, novas atividades, novas relações e condutas. Assim, entende-se que “não se vá a escola para continuar a aprender como se aprendeu até então [...], mas para aprender coisas específicas” (CHARLOT, 2001, p.148-149). Neste sentido, só “na escola é que se ensinam coisas que não podem ser ensinadas em outros lugares, sejam essas coisas conteúdos, modos de raciocínios, sejam essas, formas de se relacionar com os outros ou consigo mesmo” (CHARLOT, 2008, p. 179).

O livro “Os jovens e os saber: perspectivas mundiais” (CHARLOT, 2001) afirma que existem duas maneiras de os jovens entrarem ou não na escola do ponto de vista epistêmico. A primeira, através da matrícula pela qual se concretiza sua presença física dentro dela e a frequentam regularmente; a segunda, pelo sentido simbólico do termo, ou seja, de entrar nas atividades propostas, na apropriação dos conteúdos, de atender os objetivos específicos da escola. Do ponto de vista do aporte conceitual de território, pode-se refletir que os jovens entram na escola, podem estabelecer vínculos afetivos com os colegas, por exemplo, gostam de estar na escola etc. mas podem não entrar efetivamente nas especificidades desse território, no sentido das aprendizagens epistêmicas.

Ao tratar dos lugares de aprendizagens, Charlot (2001, 2005, 2009) nos permite inferir, que embora não esteja desenvolvendo em seus estudos uma abordagem explicitamente territorial no sentido apresentado na seção anterior, pode se compreender que a relação com o saber se configura nos lugares e que o lugar é um elemento constitutivo dessa relação. Charlot (2000) entende que “um evento, um lugar, uma pessoa produzem efeitos

sobre outro indivíduo” (CHARLOT, 2000, p. 77) e, também afirma, que cada lugar desenvolve um sistema de lógicas sobre esse ou aquele saber (CHARLOT, 2008).

Partindo da compreensão de que estabelecemos relações com o saber nos diversos lugares por onde circulamos; entendemos que o processo de territorialização também se configura a partir da relação com o saber. Portanto, é possível afirmar que a relação com o saber se configura no território e que o sujeito que aprende estabelece uma relação diferente com esse território. Entendemos que esse vínculo territorial está relacionado com as três dimensões que a relação com o saber envolve. Segundo Charlot (2001), a relação com o saber se apresenta em três dimensões: a epistêmica, a identitária e a social.

A dimensão epistêmica é “uma relação com o saber-objeto” (CHARLOT, 2001, p. 68). A dimensão identitária é uma relação com o tempo, pois, se aprende “em um momento de minha história” (CHARLOT, 2000, p. 67), é uma “relação consigo próprio: quem sou eu, para os outros e para mim mesmo, eu, que sou capaz de aprender isso, ou, não o consigo?” (CHARLOT, 2001, p. 68) e, também, é uma relação de sentido porque aprender “faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção da vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e a que quer dar de si aos outros (CHARLOT, 2000, p. 72). A dimensão social é a relação que o sujeito, enquanto ser social, estabelece com os outros e com o mundo. O autor entende que analisar a relação com o saber implica considerar a história dos sujeitos e não apenas sua posição social pois, aprender é um “modo de apropriação do mundo, e, não apenas, um modo de acesso a tal ou qual posição neste mundo” (CHARLOT, 2001, p. 74).

Com efeito, se revisitarmos os escritos do autor, podemos identificar diferentes referências ao lugar: a escola, como preocupação central das suas pesquisas; a família das classes populares, migrantes, o bairro, a cidade, os lugares de trabalho, de lazer e de esporte (CHARLOT, 2001; 2006b; 2008; 2009).

As preocupações com o lugar comparecem também em outros estudos que operam com a relação com o saber. No sítio eletrônico da rede Reperes, o conjunto de estudos ali depositados nos mostram que os(as) autores(as), embora não operem teoricamente com o lugar, como categoria analítica no sentido, aqui proposto, depreende-se desses estudos as referências ao lugar – escola da educação infantil à universidade; a sala de aula; a zona rural; a relação com a cidade; as referências ao trabalho; as referências aos lugares a partir das pessoas, por exemplo, a família, os amigos, os professores; os vizinhos etc. – o que nos permite refletir sobre a configuração territorial dos saberes. Pode-se afirmar que não há, pois, saber desprovido de um território. A título de exemplo citamos alguns estudos de

pesquisadores(as) que operam com a relação com o saber e nos quais pode-se identificar os indícios dos vínculos entre aprendizagens e lugares.

O trabalho de pesquisa de pós-doutorado de Beatriz Penteado Lomonaco (2008) intitulado “A escola rural: entre a internet e os sacis” teve como objetivo conhecer as relações que crianças e jovens do Ensino Fundamental (3^a, 4^a, 5^a e 8^a séries) de uma escola rural da cidade de São Paulo, estabelecem entre a escola e a vida, a compreender o sentido da escola nessas comunidades e investigar quais os saberes e as aprendizagens valorizados e como são transmitidos. A autora conclui que a escola rural é tensionada para o futuro, desconsiderando a sua tradição e cultura, negligenciando o público que atende o que deriva em escolhas pedagógicas “fora de lugar”. Ali, a internet e o saci convivem e representam o paradoxo entre a negação da memória e aceitação do moderno.

A pesquisa desenvolvida por Souza et al. (2020) e objetiva compreender as relações que estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental estabelecem com o rio Doce, no contexto do rompimento da barragem de Fundão. O texto conclui que os estudantes evocam maioritariamente aprendizagens afetivas sobre o rio Doce e a mídia como a principal fonte de aprendizagem. Entretanto, reafirmam a escola como lugar de aprendizagens específicas e, portanto, de orientação para a problematização das questões que os afetam, principalmente as elaboradas no contexto do desastre sociotécnico no rio Doce.

O trabalho de pesquisa de Rocío Belen Andrade (2018), “Relación con el saber de adolescentes insertos en comunidades mapuches que transitan sus estudios secundários”, foi apresentado como investigação para conclusão do curso de licenciatura em Psicopedagogia da Universidade Nacional del Comahue (Argentina) e procurou analisar a relação com o saber de adolescentes que cursam seus estudos nas escolas de Ensino médio inseridas nas comunidades mapuche, rurais e urbanas, em Rio Negro (Argentina). A pesquisa conclui que o principal objeto de saber ofertado aos jovens mapuche é o *mapuchezungum*, ou seja, a língua materna; mas esse objeto é oferecido de forma fragmentada e desigual entre os jovens e isso impacta na forma de transmissão e apropriação dos saberes comunitários como da afiliação cultural.

A pesquisa realizada por Bernard Charlot “Jovens de Sergipe: quem são eles, como vivem, o que pensam” (CHARLOT, 2006), teve como objetivo produzir um conhecimento dos jovens sergipanos, entre 15 e 29 anos, que possa sustentar e apoiar a decisão pública e, de forma mais geral, as políticas públicas acerca dos jovens. Portanto, aplicou-se um questionário a 3.053 jovens, em 24 municípios e utilizou-se também o grupo focal que, segundo ao autor, permite recolher a opinião de vários jovens, com uma grande liberdade de

palavra, com espaço para a expressão espontânea e singular, mas também com uma dinâmica de confronto com as opiniões dos outros e de troca. Ao traçar o perfil do jovem sergipano, Charlot (2006), situou esse jovem nos diversos lugares e realidades onde se encontra inserido (casa, trabalho, universidade, igreja etc.) mostrando suas especificidades enquanto sujeito social e singular, nesses lugares.

Por isso, podemos afirmar, desde uma perspectiva territorial, do amálgama entre relação com o saber e território, pois, como Charlot mesmo explica “a relação com o saber é a relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É relação com o mundo como *conjunto de significados*, mas também como *espaço de atividades*, e se inscreve no tempo” (CHARLOT, 2000, p. 78, grifos do autor).

Nesta pesquisa, entende-se que outro elemento que comparece nos estudos de Charlot (2009) e que nos interessa é o tempo. O autor retomando as contribuições de Michel de Certeau, sobre estratégia e táticas, apresenta o tempo estratégico e o tempo tático que se apresentam no modo como as famílias organizam o percurso escolar de filhos(as). Nesse sentido, Charlot (2009), explica que o tempo estratégico é aquele tempo planejado pelas famílias de classes média que a longo assegurem o sucesso escolar dos filhos e, conseqüentemente, uma mobilidade social ascendente. O tempo tático é aquele tempo desenvolvido pelas classes populares. Trata-se de uma relação de luta por uma vida caracterizada de “normal”. Por isso, essas famílias e seus filhos não projetam a longo prazo e por isso as lutas que empreendem se ligam a tentar finalizar os estudos e procurar emprego, casa, filhos, férias, ou seja, tudo aquilo que é uma realidade para a classe média.

Na literatura sobre território, Michel de Certeau é também, um autor referência pelo modo como analisa as práticas do lugar, em escalas menores – o bairro, os modos de morar e cozinhar (CERTEAU, 2014; CERTEAU; GIARD; MAYOL, 2014). Souza, (2018), ao fazer referência às contribuições do autor coloca em evidência escalas menores como prisão, prédio ocupado por sem-teto, rua, trecho de rua e afirma que essas escalas mostram “táticas, (...) resistências cotidianas inscritas no espaço ou expressas espacialmente, como já assinala Michel de Certeau” (SOUZA, 2018, p. 105). Essa perspectiva nos pareceu também fértil e procura-se explorá-la na análise no capítulo cinco, ao refletirmos sobre táticas das famílias e dos jovens, tanto para acessar a escola, quanto, no caso dos jovens, para nela se manterem.

Ao ensaiarmos a conclusão das aproximações teóricas, cumpre dizer que refletir sobre os jovens bolsistas, é assumir a complexidade do fenômeno juvenil. Os jovens vivem em diferentes territórios, possuem percepções de si e dos outros heterogêneas, assim como representações socioculturais em diversas escalas. Operar, conceitualmente, com juventudes

permite compreender os jovens na sua constituição histórica-social-relacional dentro de um espaço-tempo amplo e rico de significados.

Os jovens demarcam territórios pelos quais transitam, se relacionam, convivem. As demarcações podem ser materiais, ou seja, através de gravuras, pinturas, cartazes, roupas, cortes de cabelos, estilos de músicas, etc., assim como imateriais, tais como formas de pensar sobre as coisas, a vida, o mundo, seus valores morais, etc. Ele é afetado de alguma forma pelo território que o contém, entendido não só como espaço geográfico, mas também cultural, político e social. O jovem, ao mesmo tempo, constrói e produz o território. (ALVES, OLIVEIRA, 2014).

Sob a ótica da relação com o saber, argumenta-se neste estudo que os saberes nos mostram vínculos territoriais dos jovens e modos de vida nos territórios, via territorialidades. Em se tratando de jovens bolsistas, pode-se refletir que eles se constroem como sujeitos juvenis, na transitividade de territórios – da zona rural para a zona urbana; da periferia para o centro; da escola pública para o ensino médio privado.

3. APRENDER É APREENDER – PRODUÇÃO DO MATERIAL EMPÍRICO

“Há um livro em cada um de nós, dizem” (Clarice Lispector)

Analisar a relação com o saber, segundo Charlot (2001) é “analisar uma relação que é simbólica, ativa e temporal. Essa análise concerne à relação com o saber que um sujeito singular inscreve num espaço social” (CHARLOT, 2001, p. 79).

Pode-se afirmar que essa apropriação do mundo e a construção de si mesmo se inscreve na relação com o saber como um processo temporal e territorial heterogêneo. Charlot (2001) explica que a relação com o saber é uma relação com o tempo e que “o tempo não é homogêneo, é ritmado por ‘momentos’ significativos, por ocasiões, por rupturas, é o tempo da aventura humana, a da espécie, a do indivíduo” (CHARLOT, 2001, p. 79).

Clarice Lispector, autora da epígrafe escolhida como mote para iniciar este capítulo, afirma que dentro de nós há um livro, ou seja, somos construtores de narrativas. Mas, também, somos construídos por narrativas. Nesse sentido apreendemos as realidades que construímos sobre a narrativa, mas também aprendemos no processo de pesquisa, no encontro com o outro, que nos provoca em nossa história, em nossa subjetividade.

O percurso metodológico utilizado para produzir o material empírico deste estudo reconhece a relação da pesquisadora com a temática da juventude, sua inserção no trabalho pastoral com jovens, seu envolvimento com a rede educativa, da qual a escola campo de pesquisa é parte.

Nesse sentido, os dados foram produzidos a partir de duas grandes compreensões: do jovem como sujeito capaz de produzir territórios e territorialidades em contextos diferentes e como construtores de si mesmos; e da pesquisadora como produtora de narrativas a partir das próprias experiências territoriais que a constituem.

Ao produzirmos os dados da pesquisa, experimentamos o que Souza (2018) explica sobre a mobilização dos(as) pesquisadores(as) da relação com o saber e até dos seus leitores, o fato de que pela nossa própria condição antropológica temos uma “história pessoal e singular com a relação com o saber, que passa pelos nossos desejos, como parte dos grupos nos quais nos vemos engajados [...] e “isso nos mobiliza em direção a diferentes objetos de estudo, reafirmando, assim, a potência da teoria da relação com o saber para compreender as contradições nas quais estamos emaranhados” (SOUZA, 2018, p. 115).

Andrade (2014), também vai dizer que “cada vez que elegemos (ou somos eleitos) por um problema de pesquisa, seja ele qual for, nos implicamos com ele”, (ANDRADE, 2014, p. 193). E Varela (2001), explica que isso acontece “não só porque estamos interessados(as) em resolver o problema, mas também porque, necessariamente, formamos parte do próprio campo social que estudamos” (VARELA, 2001, p. 118, apud ANDRADE, 2014, p. 193). Então, enquanto pesquisadora da relação com o saber, também, trago as marcas de ter sido uma jovem bolsista durante os anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino médio.

Afirma-se, pois, que o processo de produção dos dados, as reflexões sobre a minha própria condição de bolsista, a relação com os jovens, participantes do estudo, foram experiências de conexões singulares de vida entre os(as) jovens pesquisados(as) e pesquisadora.

3.1 CAMPO E SUJEITOS DA PESQUISA

O campo de pesquisa é uma escola, de uma Rede de Ensino privada e confessional, cuja fundação se deu em 1936, em Sete Lagoas. No Brasil, o trabalho educativo confessional com atuação em escolas, inicia-se em 1921 (RODRIGUES, 2003), mas as escolas se organizam em rede de ensino a partir do ano de 2013¹⁷, congregando 4 escolas em Minas Gerais.

Desde esse ano iniciou-se um processo único de organização pedagógica, administrativa e financeira, com vistas a favorecer a identidade educativa e melhorar seu serviço de educação para a sociedade brasileira.

Atualmente, as direções das escolas são todas leigas, bem como o seu corpo docente. As religiosas acompanham as equipes de pastoral e administrativas, confiando o andamento pedagógico aos profissionais contratados.

O trabalho filantrópico desenvolvido pela Rede pesquisada nasce com o carisma e missão legada pela fundadora: cuidar e educar as crianças e os jovens menos favorecidos. Nos primórdios da congregação, as irmãs tomaram conta de crianças e jovens órfãos da guerra.

¹⁷ Informação colhida do Projeto Político Pedagógico da Rede Pesquisada.

No Brasil, começaram com a alfabetização e a promoção humana de jovens indígenas e filhas de camponeses. Com o processo de universalização da educação, as escolas foram perdendo alunado.

A alta conceituação educativa das escolas desta congregação foi porta de entrada para que as famílias mais favorecidas as escolhessem para a formação de seus filhos. Embora, o aumento de estudantes das famílias de maiores recursos crescia gradualmente, as irmãs não renunciaram à missão de favorecer os estudantes das camadas populares (RODRIGUES, 2003)

Charnet; Chamon; Camarini (2006) explicam que o objetivo das instituições filantrópicas, chamadas juridicamente de terceiro setor, é ajudar ao próximo gratuitamente, ou seja, buscar ajudá-lo sem esperar uma contrapartida. Eles sinalizam, também, que essas atitudes remontam a mais de 5.000 anos, “onde as primeiras civilizações egípcias desenvolveram um código moral com base na justiça social [...] inclusive, contribuição do próprio faraó para propiciar abrigo, pão e roupas para os pobres” (CHARNET; CHAMON; CAMARINI, 2006, p. 2321).

Segundo eles, também, encontramos ações filantrópicas e sociais, no Império Romano e no Império Indiano, aproximadamente, desde o ano 274-232 a.C. Essas ações nascem no seio das doutrinas religiosas de todas as culturas:

Os ensinamentos Judeus pregavam os direitos dos pobres. Nos primórdios das primeiras igrejas cristãs já existiam fundos de amparo aos pobres, viúvas, órfãos, enfermos e prisioneiros. Na cultura islâmica, a filantropia foi utilizada como motivadora para a construção de grandes hospitais, onde pacientes indigentes recebiam 5 peças de ouro quando recebesse alta. (HUDSON, 1999) (CHARNET; CHAMON; CAMARINI, 2006, p.2321).

Embora a ação filantrópica tenha sua gênese em aspectos religiosos, a historiadora, Giserle Sanglard (2003) conceitua o termo filantropia diferenciando-o da caridade. Ela o define como:

a laicização da caridade cristã, ocorrida a partir do século XVIII, e que teve nos filósofos das luzes seus maiores propagandistas. o fazer o bem, o socorro aos necessitados, deixa de ser uma virtude cristã para ser uma virtude social; e a generosidade é entendida pelos filósofos ilustrados como a virtude do homem bem-nascido, que tem inclinação para doar, doar largamente, daí a forte presença das grandes fortunas entre os principais filantropos (SANGLARD, 2003, p. 1095).

A autora acrescenta, ainda, a essa diferenciação outras duas que consideramos relevantes. A autora destaca que a caridade se ancora numa ação constante do cristianismo, enquanto a filantropia é limitada pela intervenção do Estado que pode restringir as ações das institucionais filantrópicas (GISELE SANGLARD, 2003).

A Rede pesquisada se define como uma instituição filantrópica com atividade preponderante na educação e se orienta pelas normas determinadas pelo Governo Brasileiro para organizar a distribuição das bolsas em conformidade com lei. A Portaria nº 45, de 11 de agosto de 2017, dispõe que no art. 7 que obtenção Certificação de Entidades Beneficentes de Assistência Social (CEBAS) com atuação na área da educação:

A entidade deve comprovar a oferta de gratuidade na forma de bolsas de estudo e benefícios, na forma estabelecida pela Lei no 12.101, de 2009. § 1º As entidades poderão conceder bolsas de estudo integrais, nos casos em que a renda familiar bruta mensal per capita do bolsista não exceder o valor de um salário mínimo e meio; ou parciais, nos casos em que a renda familiar bruta mensal per capita do bolsista não exceder o valor de três salários mínimos (BRASIL, 2017).

Uma outra lei que regula o trabalho filantrópico das escolas privadas, no que diz respeito às bolsas, encontra-se vigente na Lei nº 12.868, de 15 de outubro de 2013 que altera a Lei nº 12.101, de 2009, e declara que :

Art. 12-A. As bolsas de estudo concedidas no âmbito do processo de certificação de entidades beneficentes de assistência social de que trata esta Lei constituem-se em instrumentos de promoção da política pública de acesso à educação do Ministério da Educação.

§ 1º Para o cumprimento da proporção descrita no inciso III do caput, a entidade poderá oferecer bolsas de estudo parciais, observadas as seguintes condições:

I - no mínimo, 1 (uma) bolsa de estudo integral para cada 9 (nove) alunos pagantes;

II - bolsas de estudo parciais de 50% (cinquenta por cento), quando necessário.

(BRASIL, 2009).

A partir das legislações apresentadas, a Rede Pesquisada nos informou que a distribuição das bolsas é classificada em: integral com 100% de gratuidade, parcial com 50% de gratuidade. Outras bolsas são consideradas externas, no caso de alguém apadrinhar um estudante assumindo integralmente o valor da mensalidade e/ou no caso da complementação de bolsas pagas pelos sindicatos. Nesse caso, a escola assume a complementação dos 10% faltantes.

Atualmente, a Rede pesquisada atende 2688 estudantes, em Minas Gerais, dos quais 514 são jovens do ensino médio. A tabela 1 informa a quantidade de jovens do ensino médio em cada uma das unidades escolares desta Rede de ensino e a quantidade de jovens bolsistas em 2020.

Tabela 1: quantidade de jovens estudantes do ensino médio 2020

Rede Pesquisa	1ª Série		2ª Série		3ª Série		Ensino médio	Bolsistas
	M	F	M	F	M	F	Total	Colégio
Colégio A	9	22	11	16	8	13	79	28
Colégio B	34	25	24	28	26	22	159	46
Colégio C	24	29	22	25	24	22	146	26
Colégio D	22	38	24	18	13	15	130	16
Total	89	114	81	87	71	72	514	105

Fonte: Dados disponibilizados pela Rede Pesquisada – Elaboração própria (2020)

A tabela 2 explicita a distribuição das bolsas por unidades, conforme o tipo de gratuidade seja ela de 100%, 50% ou 10% (como complementação às bolsas externas), bem como da distribuição por gênero das mesmas, no ensino fundamental e médio, no ano de 2020.

Tabela 2: dados gerais da filantropia da em 2020

Rede pesquisada	100% de gratuidade			Outras bolsas		Total
	E. F	E.M.	EJA	50% de gratuidade	Bolsas externas	
Colégio A	8	28		8	10	54
Colégio B	42	34		13	12	101
Colégio C	41	22		11	6	80
Colégio D	29	14	92	6	18	159
Total	120	98	92	38	46	394
Total Geral	310					

Fonte: Dados disponibilizados pela Rede pesquisada – Elaboração própria (2020)

Os sujeitos da pesquisa são os jovens bolsistas do ensino médio do Colégio B situado na região central da cidade de Sete Lagoas (MG). O Colégio B possuía 857 estudantes antes da pandemia, dos quais 159 são jovens do ensino médio. Após dois meses de isolamento social, uma jovem desistiu da continuidade nos estudos na escola, contando, em junho de

2020, 158 jovens. Além de ser a escola com o maior número de jovens bolsista no ensino médio, conforme documentos disponibilizados pela Rede pesquisada (Tabela 1); eu, enquanto profissional da rede, tive pouquíssimo contato com esses jovens, pois atuo mais diretamente em outra escola da rede. Nesse quesito, consideramos que seria favorável à pesquisa ter o menor envolvimento possível, evitando-se, assim, na medida do possível a minha identificação como “religiosa” ligada à rede de ensino.

O quadro abaixo apresenta a quantidade de jovens bolsistas do ensino médio do Colégio B em 2020, a distribuição deles nas diversas séries, bem como da quantidade de bolsistas conforme o sexo masculino e feminino. (Tabela 3)

Tabela 3: bolsistas do ensino médio 2020

Série	Total de alunos por série			Bolsistas Com 100% de bolsa			Bolsistas Com 50% de bolsa			Bolsistas Pelos sindicatos		
	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total
1 ^a	34	25	59	7	6	13	1	1	2	2	1	3
2 ^a	24	28	52	2	8	10	1	2	3	0	1	1
3 ^a	26	22	48	4	7	11	2	1	3			
Total	159			34			8			4		
							46					

Fonte: Dados disponibilizados pela escola, campo de pesquisa – Elaboração própria (2020)

Os sujeitos da pesquisa são 46 (quarenta e seis) jovens bolsistas, sobre os quais se construiu um dossiê, e com os quais foi estabelecido contato durante o processo de permanência no campo de pesquisa. Desses quarenta e seis jovens, trinta jovens elaboraram os “balanços de saber”, e 9 jovens foram entrevistados(as). O processo de produção dos dados é apresentado no próximo tópico.

3.2 PROCESSO DE PRODUÇÃO DOS DADOS

Esta pesquisa filia-se a abordagem qualitativa e utiliza para a produção dos dados a observação participante, a análise de documentos, o balanço do saber conforme Charlot (2009) e a entrevista narrativa, de inspiração metodológicas em Sandra Jovchelovitch e Martin W. Bauer (2014), em Christine Delory Momberger (2014), no sentido biográfico da

narrativa; e em Uwe Flick para a elaboração da questão geradora da entrevista com as devidas adaptações.

3.2.1. Observação participante

Uma das estratégias metodológicas foi a observação participante. Estabelecer um primeiro contato com os jovens e com as pessoas que trabalham no colégio foi um movimento fundante de aproximação. Viver junto deles o cotidiano escolar, participar das aulas e observar as diversas relações dentro na escola fez diferença no processo de produção dos dados. Essa inserção foi inspirada em outras pesquisas realizadas com jovens (ALVES; HERMONT 2014; DAYRELL 2000, 2014; TURRA NETO 2004, 2008, 2012).

A esse respeito Turra-Neto esclarece que:

no campo das pesquisas qualitativas com sujeitos sociais, mais do que coletar dados – que estariam ali na realidade, como que disponíveis, só esperando o pesquisador ou pesquisadora deles se apropriar –, na verdade, as informações (das quais derivam as conclusões) são produzidas no próprio processo de pesquisa. Nesse sentido, a forma como os trabalhos de campo é conduzida, as interações ali estabelecidas, a leitura que fazem os sujeitos sobre o/a pesquisador/a em campo interfere imensamente na natureza e na qualidade das informações que aparecem. Desse modo, as metodologias empregadas, longe de serem neutras, dizem muito sobre as possibilidades e limites das conclusões a que a pesquisa pode conduzir, visto que sua matéria-prima é resultado de contingentes processos de interação social (TURRA NETO, 2012, p. 242).

A inserção no campo da pesquisa levando em consideração essas observações feitas por Turra Neto são fundamentais para a própria produção dos dados. O autor considera que o que se tem de resultado de uma pesquisa é “fruto de um processo contingente e contextualizado de investigação, no qual são determinantes as opções do(a) pesquisador (a). Os resultados seriam outros, se outras fossem as opções e os caminhos percorridos” (TURRA NETO, 2008, p. 374). Nesse sentido, ao falar da observação participante, o autor a define que uma concepção da mesma pela qual ele tem optado é:

[...] um processo pelo qual mantém-se a presença do observador numa situação social com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador está em relação face-a-face com os observados e, ao participar da vida deles, no seu cenário natural, colhe dados. Assim, o observador é parte do contexto sob observação, ao mesmo tempo modificando e sendo modificado por este contexto (SCHUARTZ & SCHUARTZ, apud CICOUREL, 1980, p. 89). (TURRA NETO, 2008, p.375).

O autor acrescenta ainda que “como se percebe, trata-se de uma metodologia que requer um envolvimento do pesquisador com o grupo a ser estudado. Uma convivência demorada, uma participação na vida das pessoas, que transforma tanto o grupo quanto o pesquisador” (TURRA NETO, 2008, p.375). É relevante para esta pesquisa o que Turra Neto explicita sobre a observação participante, sobretudo tratando-se de um autor que faz opção por pesquisas sobre juventudes e território. Ele afirma que o que encanta na observação participante é “o reconhecimento da importância da interação humana, a despreocupação com a atitude estritamente científica no campo, a abertura à entrada da emoção e dos sentimentos” (TURRA NETO, 2008p.378).

Foi importante entender a produção dos dados nesta perspectiva. A inserção no campo de pesquisa da escola privada aconteceu nos meses de fevereiro e março de 2020, antes da quarentena¹⁸ e retomada (nos meses de maio e junho) no processo de aulas remotas, adotado pela escola. Portanto, os dados desta pesquisa foram gerados no começo da pandemia¹⁹ da Covid 19²⁰, definida por Boaventura Santos (2020) como a “cruel pedagogia do vírus²¹” e pelo Ministério de Saúde brasileiro como:

uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves. De acordo com a Organização Mundial de Saúde, a maioria (cerca de 80%) dos pacientes com COVID-19 podem ser assintomáticos ou oligossintomáticos (poucos sintomas), e aproximadamente 20% dos casos detectados requer atendimento hospitalar por apresentarem dificuldade respiratória, dos quais aproximadamente 5% podem necessitar de suporte ventilatório (BRASIL, 2020).

A escola organizou as aulas em formato on-line, agrupando as séries como grupos únicos e utilizando as ferramentas do Google para que os(as) professores(as) dessem continuidade ao conteúdo programático e atividades planejadas no calendário escolar nos quesitos: avaliações, concursos, festividades, momentos cívicos, atividades pastorais. Para que essas aulas remotas pudessem acontecer de forma mais organizada e com maior qualidade, a escola suspendeu as atividades no período de 17 a 29 de março para que as

¹⁸ Lei Nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020 define-se como quarentena a restrição de atividades ou separação de pessoas suspeitas de contaminação das pessoas que não estejam doentes, ou de bagagens, contêineres, animais, meios de transporte ou mercadorias suspeitos de contaminação, de maneira a evitar a possível contaminação ou a propagação do coronavírus.

¹⁹ Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia (BRASIL, 2020).

²⁰ Cf. Site eletrônico do Ministério da Saúde: <<https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#o-que-e-covid>>. Acesso em: 24 jul. 2020

²¹ Ao usar esse termo o autor se refere as desigualdades sociais que impactam desigualmente os já desiguais.

famílias e profissionais da escola pudessem se preparar para essa nova modalidade de ensino, que começou a ser ofertada a partir do dia 30 de março.

Adentrar na escola como pesquisadora, respaldada pelos estudos teóricos empreendidos (Juventude, relação com o saber e território) possibilitou ampliar os olhares para a realidade vivida e já observada rotineiramente em outros contatos com esta escola, e nas minhas práticas na Rede pesquisada. Apresentar-me na condição de pesquisadora, e tomar distância da função social pela qual sou conhecida entre os pares, possibilitou levantar questionamentos e buscar informações que, talvez, se não fosse pela pesquisa não teria me interessado, ou considerado relevante para compreender a minha atuação como educadora nesta rede, enquanto mulher pedagoga, religiosa e coordenadora de pastoral.

Durante os primeiros dias, expliquei a coordenação pedagógica e docentes sobre a pesquisa que estava realizando e do modo em como participaria do cotidiano da escola. Em conversa com a diretora do colégio, percebi a mudança dos olhares sobre mim ao apresentar os objetivos do trabalho de campo. Esses olhares e as trocas de palavras foram de apoio e de incentivo. Tive autorização para circular e perguntar sobre tudo que fosse necessário no processo de produção dos dados.

Foi importante ter acesso aos quadros de horários de todas as turmas do ensino médio fornecidos pelo coordenador pedagógico, para organizar o tempo em que eu estaria com os jovens. Dessa forma, escolhi estar presente em horários diferentes de entrada e saída das turmas, em diferentes horários, acompanhei o tempo de almoço dos jovens que permanecem na escola e se alimentam de marmitas trazidas de casa; durante os recreios e em outros momentos nos quais os jovens estavam fora da sala de aula e até mesmo tive contato com jovens do ensino médio que almoçavam em restaurantes no intervalo destinado ao almoço.

Os jovens do Ensino médio permanecem na escola de segunda a sexta das 7h às 12h30min. A primeira série tem aulas à tarde nas segundas e quartas-feiras, das 14h20 até às 18h. A segunda série tem aulas à tarde, nas terças e quintas nos mesmos horários da primeira série. E a terceira série tem aulas à tarde nas segundas-feiras das 14h20 até 18h50min e nas quintas, das 14h20min até 18h.

Visando restabelecer o contato com os(as) jovens para as entrevistas, participei das aulas de ensino remoto. O contexto da pandemia impossibilitou um contato físico com os(as) estudantes, mas a mediação virtual proporcionou retomar o vínculo com eles(as), nas aulas de português, através do Meet. Durante minha participação foi possível observar uma participação tímida dos(as) jovens no espaço virtual, evitando mostrar o rosto, pronunciar-se pelo microfone.

Embora as aulas ficassem com um número significativo de estudantes, pouquíssimos jovens respondiam verbalmente os questionamentos. A participação e interação acontecia no chat da sala virtual. Foram três semanas de observação nessa modalidade de ensino e os(as) jovens mostraram-se receptivos(as), carinhosos(as) com minha presença. Tive oportunidade de conversar com eles(as) e contar sobre o processo de construção da pesquisa. Esse contato virtual foi importante para conseguir adesão ao convite das entrevistas. Na última aula que estive com o grupo, recebi agradecimentos e o carinho dos(as) jovens, principalmente, daqueles(as) com quem realizei as entrevistas.

3.2.2. Análise de Documento: Elaboração do Dossiê

Buscando traçar o perfil dos jovens no que diz respeito à idade, sexo, raça/cor, trajetória escolar, moradia, profissão dos pais ou responsáveis, foram solicitados à escola os dados dos jovens bolsistas do Ensino médio, com os quais foi construído um dossiê sobre cada um.

Flick (2013) reforça a ideia de que a utilização de documentos produzidos pode ser analisada de maneira quantitativa ou qualitativa, dependendo da questão da pesquisa. O autor alerta para evitar usá-los como meros depósitos de informação, pois, eles foram produzidos com um objetivo e, esse caráter produz um efeito na hora da análise com foco na pesquisa

Ciente da importância desses documentos, iniciei o processo de coleta desses dados com a ajuda de um jovem contratado como jovem aprendiz na escola, e pude acessar às pastas de todos os bolsistas do Ensino médio. As pastas estavam munidas da ficha de matrícula, do boletim escolar, da declaração de transferências, dos laudos pedagógicos e do informe do serviço social sobre a distribuição das bolsas.

A secretária interessou-se em saber quais eram as motivações da pesquisa e, em decorrência da escolha dos jovens pela condição de bolsista, ela trouxe à memória a própria história e me fez entender que a possibilidade de cursar o ensino no colégio, lhe deu opções melhores de ingressar no campo de trabalho. Percebi também, que a temática da pesquisa levantava o interesse das pessoas.

Percorri os ambientes da escola com um olhar novo: identifiquei relações simétricas e assimétricas de poder; interagi com os professores e funcionários nos diversos horários escolares; observei as entradas e saídas dos estudantes, as interações no pátio. Ao visitar os locais percebi os diversos encontros que a escola proporciona. Encontros entre professores(as) e família nas portas das salas; encontros entre professores(as) com os

estudantes no pátio, nas salas, nos corredores; encontros entre professores(as) e coordenação; encontros entre os jovens e as crianças. Encontros diversos em um tempo sempre limitado e determinado pela organização da escola. E], percebi que as interações aconteciam de forma respeitosa, dialógica e familiar.

A construção do dossiê foi feita dentro da escola, uma vez que me foi dada a possibilidade de estar em uma sala para ter privacidade de trabalhar. Assim, fiquei durante a semana trabalhando na sala de pastoral, e por diversos momentos, estive em contato com a equipe que ali se reúne: a coordenadora pastoral e dois auxiliares.

Conversar sobre assuntos ligados à pesquisa, me fez ouvir depoimentos sobre as próprias experiências escolares e de aprendizados realizados durante a vida dessas pessoas. Ao me contarem sobre suas histórias, eles refletiram sobre as oportunidades que as instituições filantrópicas oferecem às pessoas com menores recursos, e dos desafios para demonstrar que o investimento valeu a pena. Por um lado, valorizando essa ação e, por outro, dizendo que a gratuidade envolve esforços pessoais como resposta.

Durante a compilação dos dados para elaboração dos dossiês, os jovens começaram a se corporificar. A leitura dos documentos me permitia visualizar um pouco desses jovens. Cada uma dessas informações me contava de uma trajetória escolar, de uma configuração familiar, de realidades diversas de territórios de procedência, de famílias de trabalhadores(as), entre outras coisas.

Foi assim, com esse olhar e com esse sentimento de proximidade que adentrei nas salas de aulas para acompanhar a rotina dos jovens na escola, visando adesão para elaboração do balanço de saber e depois para as entrevistas.

3.2.3. Balanço do saber

O balanço do saber, instrumento escolhido para que os/as estudantes pudessem relatar seus processos de aprendizagem foi idealizado por Bernard Charlot e tem sido utilizado por outros(as) pesquisadores(as) que operam com o aporte teórico da relação com o saber, em nível nacional e internacional (BAUTIER; ROCHEX, 2001; DIEB, 2008; BICALHO, 2009; VENÂNCIO, 2015; SOUZA; CHARLOT, 2016; SOUZA; CAMPOS; SANTOS; ENES, 2020).

Rego; Bruno (2010), em entrevista realizada com o autor, explicam que o balanço é um instrumento que nasce como fruto da experiência do autor, em 1987, na França. O próprio Charlot explica na entrevista que se trata um texto escrito pelos sujeitos singulares da

pesquisa no qual eles escrevem sobre seus processos de aprender ao longo da vida e dentro do espaço educativo no qual estão inseridos. O autor explica que “o balanço do saber não nos indica o que o aluno aprendeu objetivamente” (CHARLOT, 2009, p. 19), mas o balanço permite compreender

o que ele diz ter aprendido no momento em que lhe colocamos a pergunta, nas condições em que a questão é colocada. Por um lado, isto significa que nós apreendemos não aquilo que o aluno aprendeu (o que seria impossível), mas o que, para ele, apresenta de forma suficiente a importância, o sentido, o valor para que ele o evoque no seu relato. (CHARLOT, 2009, p. 19).

Em sua versão original, o balanço do saber propõe a elaboração de um texto a partir das seguintes questões: “Desde que nasci aprendi muitas coisas, em minha casa, no bairro, na escola e noutros sítios... O quê? Com quem? Em tudo isto, o que é que é mais importante para mim? E agora, de que é que estou à espera?” (CHARLOT, 2009, p.18).

Partindo dessa base, a presente pesquisa elaborou um enunciado adaptado ao seu público alvo:

Como jovem, desde que nasci aprendi muitas coisas, em minha casa, no bairro, na escola, com meus amigos, nas redes sociais, na internet. O que aprendi nesses lugares e com quem aprendi? De tudo que aprendi, o que é mais importante para mim? E agora que estou finalizando o Ensino médio de que é que estou à espera? O que ainda gostaria de aprender?

Visando a adesão dos jovens para elaborarem seus balanços do saber, busquei estabelecer empatia e proximidade durante o tempo de imersão no campo da pesquisa. Estive junto dos jovens em diferentes situações na escola, durante três semanas, embora o tempo previsto tenha sido calculado em um mês, período que ficou interrompido pela quarentena exigida pela pandemia da COVID-19. Durante as semanas que antecederam a aplicação do balanço, participei com eles de vários momentos em sala de aula, nos intervalos, de trabalhos em grupos, de apresentações e debates.

Durante a primeira semana, enquanto eram elaborados os dossiês dos jovens bolsistas, entrei em contato com a professora das aulas de redação e português. A escolha por essas disciplinas estava atrelada ao próprio instrumento e que exigia a escrita de um texto como produto final.

Em diálogo com a educadora, foi apresentada a proposta da pesquisa e solicitado a ela a participação em suas aulas como estratégia de aproximação, bem como de utilização de

horários para explicar e aplicar o balanço do saber. Durante cerca de três semanas acompanhei a professora em todos os horários de aula com as três turmas do ensino médio.

Os primeiros dias dentro de sala foram de apresentação da pesquisa aos jovens, explicando que se tratava de uma pesquisa com jovens do ensino médio. Eles foram receptivos e mostraram-se interessados em participar. Ficaram curiosos por conhecer os processos de pesquisa, bem como de conhecer sobre minha história como pesquisadora. Tais perguntas contribuíram para deixar nossa relação mais próxima.

Nos dias seguintes, ao chegar com a professora de português nas salas, os jovens interagiram comigo com bastante confiança, se animando a iniciar diversos tipos de conversas que tratavam assuntos relacionados a meu país de origem ou sobre eles mesmos e as diversas situações que viviam dentro de sala.

Na terceira semana de imersão no campo, fui alertada sobre a possível suspensão das aulas por causa da pandemia da COVID 19. Tive que reprogramar todo o cronograma de produção dos dados, em relação ao balanço, cuja aplicação estava prevista para o final do mês. Para garantir a sua execução, contei com a ajuda e a colaboração das aulas não só de português e redação, como estava previsto, mas também, de arte, de história e química.

Com generosidade, essa equipe de professores cedeu o horário de suas aulas para que os jovens realizassem a atividade. Assim, estive em cada turma, conforme os horários indicados pelos(as) professores(as), para aplicação do balanço de saber.

O balanço foi entregue a todos os jovens do Ensino médio. O critério de aplicação do balanço do saber para todos os jovens²², tinha como objetivo preservar a identidade dos jovens bolsistas, perante as turmas. Entretanto, para poder separar os balanços dos jovens bolsistas dos jovens pagantes, foi necessário solicitar aos jovens que se identificassem com nome completo, idade e turma. A confiança em minha pessoa, enquanto pesquisadora que seria a única a ter contato com esse material, garantiu que todos os(as) jovens aceitassem fornecer os dados no balanço.

Iniciou-se a aplicação lembrando aos jovens da intencionalidade do texto, reforçando o convite para participar integralmente da atividade. Esse reforço foi necessário porque havia um clima de dispersão geral, na escola, por causa das notícias de suspensão das aulas e sentimentos de angústia entre os professores. Em algumas turmas imperava o sentimento de insatisfação pela suspensão das saídas técnicas previstas para esse dia e que, por razões de segurança, foram canceladas.

²² Os balanços de saber dos jovens pagantes não foram considerados nesta análise.

Posteriormente, se fez a leitura do enunciado do balanço do saber, tirando alguma dúvida eventual dos participantes. Alguns jovens expressaram sua dificuldade com a escrita ou seu desejo de fazer essa atividade em outro momento. Foi um dia, em que vários alunos da escola faltaram, então, nesse sentido, a atividade ficou prejudicada.

Os participantes da terceira série se mostraram preocupados com uma escrita formal e perguntaram pela quantidade de parágrafos que seria necessária. Entendi pelas perguntas feitas que os jovens tinham práticas de escritas avaliativas e de exigências próprias do currículo em função do Exame Nacional do Ensino médio (ENEM). Com esse grupo em particular, foi necessário esclarecer que não se tratava de uma escrita avaliativa e que não precisavam ficar preocupados com questões dessa índole.

A tabela 4 descreve o nível positivo de adesão dos jovens, mesmo no contexto de inquietação descrito acima, considerando que dos 159 jovens estudantes do ensino médio, 113 participaram, ou seja, um 71% de adesão.

Tabela 4: Participantes dos balanços de saber

Turmas	Estudantes frequentes	Balanços do saber		
		M	F	T
1ª série A	29	14	12	26
1ª série B	30	11	8	19
2ª série A	27	8	11	19
2ª série B	25	7	8	15
3ª série	48	13	21	34
TOTAL	159	53	60	113
		Total		

Fonte: Dados de pesquisa – Elaboração própria (2020)

Uma vez recolhidos os textos, foram selecionados os que pertenciam aos jovens bolsistas. Dos 46 bolsistas, 30 elaboraram os balanços de saber – 9 jovens faltaram e 7 solicitaram fazer em outro dia, o que não foi possível em função da interrupção das aulas, como já salientado. Esses dados foram organizados na tabela 5 e a tabela 6 explica a distribuição por sala e por gênero dos 30 jovens bolsistas participantes da pesquisa:

Tabela 5: balanços do saber dos (das) jovens bolsistas do ensino médio

Total bolsistas do ensino médio	Participantes	Faltaram	Não participaram
Integral (100% de gratuidade)	34	24	9
Parcial (50 % de gratuidade)	8	3	
Externa (10% de gratuidade)	4	3	16
Total	46	30	

Fonte: Dados de Pesquisa. Elaboração própria (2020)

Tabela 6: participantes da pesquisa

Série	Participantes da pesquisa			Bolsistas Com 100% de bolsa			Bolsistas Com 50% de bolsa			Bolsistas Externos		
	M	F	T	M	F	T	M	F	T	M	F	T
1ª	6	7	13	4	6	10	0	1	1	2	0	2
2ª	3	6	9	2	5	7	1	1	2	0	0	0
3ª	2	6	8	2	5	7	0	0	0	0	1	1
TOTAL	11	19	30	8	16	24	1	2	3	2	1	3

Fonte: Dados da Pesquisa – Elaboração própria (2020)

Charlot (2009, p. 20) destaca que os “os balanços de saber são tratados como um texto só, onde se procuram encontrar regularidades que permitam identificar processos” (CHARLOT, 2009, p. 20). Nessa direção, os processos implicados na relação com o saber desses jovens e os vínculos territoriais, serão objeto de análise no próximo capítulo. O cruzamento de dados entre os dossiês e a análise dos balanços do saber possibilitaram a escolha dos jovens para as entrevistas.

3.2.4. Entrevistas Narrativas On-Line

Charlot (2001) orienta para que o(a) pesquisador(a) procure descrever os fenômenos, com fineza e reduzindo o quanto possível a parte inicial de interpretação, dando a palavra àqueles que se envolvem nas situações e práticas que está estudando. Sinaliza, também que é necessário descrever, escutar e interrogar-se sobre a maneira como os sujeitos falam, organizam e categorizam o mundo.

Nesse sentido, Charlot (2001, 2005, 2009) apresenta o balanço de saber como um instrumento que possibilita traçar o perfil geral do grupo pesquisado e as entrevistas, “semi-orientadas/aprofundadas” (CHARLOT, 2009, p.21) como outro instrumento que permite conhecer “os processos através dos quais a história escolar desses jovens se constrói de forma singular” (CHARLOT, 2009, p.21).

Buscando aprofundar os aspectos presentes no balanço do saber e alcançar o objetivo específico de conhecer melhor a história singular do sujeito, foram feitas 9 entrevistas narrativas, inspiradas, como foi mencionado anteriormente, nas orientações metodológicas de Jovchelovitch; Bauer (2014), Momberger (2014), Uwe Flick (2013).

Segundo a pesquisadora Christine Delory-Momberger (2014), que opera com a relação com o saber, “o ser humano apropria-se de sua vida e de si mesmo por meio de histórias. Antes de *contar* essas histórias para comunicá-las aos outros, o que ele vive só se

torna *sua* vida e ele só se torna *ele mesmo* por meio de figurações com as quais se representa sua existência” (MOMBERGER, 2014, p. 33).

A escolha pela entrevista narrativa está atrelada a seu caráter descritivo temporal e territorial. O objetivo da entrevista narrativa é criar uma situação “que encoraje e estimule um entrevistado a contar a história sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2014, p. 92). Nesse sentido, os autores aclaram que a entrevista narrativa realça a figura do entrevistado. Com tal técnica, o entrevistador adquire uma participação mais passiva. Ressalta-se que para alcançar essa minimização do entrevistador, o ambiente deve ser preparado. Por isso, os sociólogos insistem em dizer que entrevista narrativa vai além dos métodos pré-estruturados de entrevistas. A pergunta-resposta é substituída pela narração.

Conforme orientam metodologicamente esses autores, a entrevista narrativa se realiza seguindo as quatro fases da técnica: a iniciação, a narração central, a fase de questionamento e a fala conclusiva (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2014).

Flick (2013) explica, para que a narrativa dos(as) participantes faça sentido e seja relevante, deve-se ter o cuidado de “formular a pergunta narrativa geradora de forma ampla, embora ao mesmo tempo de uma forma suficientemente específica para produzir o foco desejado” (FLICK, 2013, p. 116). Em sua versão original, Flick (2013) propõe, exemplificando, a seguinte pergunta geradora:

Eu quero lhe pedir que me conte como aconteceu a história da sua vida. A melhor maneira de fazer isto seria você partir do seu nascimento, com a criança pequena que você foi um dia, e então contar todas as coisas que aconteceram, uma após a outra, até hoje. Você pode demorar o quanto quiser fazendo isto, incluindo também detalhes, porque para mim interessa tudo o que é importante para você. (FLICK, 1995, p.182 apud FLICK, 2013, p.116-117).

Seguindo esse modelo, a questão geradora da entrevista foi estruturada da seguinte forma:

Você escreveu um texto me contando sobre suas aprendizagens desde que você nasceu, em casa, na escola, no bairro, em outros lugares... Agora, eu gostaria de conhecer um pouco mais de sua história como jovem, no bairro que você vive, na relação com os amigos, com a família, com a tecnologia. Gostaria que me contasse, também, de sua chegada nesta escola e como se sente, como estudante, desta escola, hoje. Você pode demorar o quanto quiser, incluindo também os detalhes, porque para mim interessa tudo que é importante para você como jovem que, hoje, cursa o ensino médio. (Elaboração própria).

As entrevistas foram feitas via online, considerando a condição em que se viu inserida a pesquisa. Tornou-se uma pesquisa qualitativa em tempos de pandemia e que necessitaria usar do apoio da tecnologia. Flick (2013) considera que “a internet tornou-se um instrumento importante na realização da pesquisa” (FLICK, 2013, p. 164) e que por esses motivos, os métodos tradicionais de pesquisa podem ser transferidos à pesquisa *on-line*.

Sinalizamos que não é o caso de nossa pesquisa. Não fizemos essa escolha de pesquisa, mas as circunstâncias nos levaram a tornar as entrevistas narrativas em entrevistas narrativas *on-line*. Flick (2013) explica que elas podem ser organizadas de forma síncrona ou assíncronas. No primeiro caso, entrevistador e entrevistado encontram-se simultaneamente *on-line*. E, considera que isso seria o que mais se aproxima da entrevista presencial. No segundo caso, o pesquisador encaminha as perguntas e não precisa estar conectado ao mesmo tempo. O intercâmbio de perguntas e respostas acontece, geralmente, via e-mail ou pelas redes sociais.

Embasados metodologicamente, nesses autores, foram realizadas 9 das 10 entrevistas agendadas (um jovem convidado optou por não participar). A escolha dos(as) estudantes a serem entrevistados foi feita após a leitura analítica dos balanços de saber e considerou-se: aqueles(as) jovens que são beneficiados com 100% de gratuidade (pela maior vulnerabilidade social e territorial); aqueles(as) que estudaram na escola pública (pela dupla experiência territorial de escolas); os(as) jovens que mudaram da escola do campo (pela dupla experiência de território rural e urbano); os(as) jovens que têm maior tempo na escola privada; aqueles(as) que ingressaram recentemente no Ensino médio; e que moram na periferia.

Interessamo-nos também em contemplar diferenças de gênero, raça/cor, pelo seu comparecimento em textos dos balanços de saber. Nesse sentido, selecionamos jovens que fizeram referência a essas diferenças, além das questões elencadas acima. Outra questão intencional observada foi a experiência de jovens que viveram situação de reprovação escolar.

As entrevistas²³ foram realizadas individualmente, via online, considerando o dramático momento no qual o mundo se encontra imerso e respeitando o distanciamento social. A plataforma do Google Meet foi escolhida por ter um suporte melhor de conectividade e, pelo fato, da pesquisadora e os estudantes terem e-mails institucionais que favorecem a criação de videoconferências e seu armazenamento, no Google Drive da

²³ As entrevistas foram gravadas no computador, com autorização devida dos participantes e seus responsáveis e garantindo as condições de privacidade e sigilo aos participantes, conforme foi descrito no TCLE assinado.

pesquisadora. Foram transcritas e analisadas, mantendo literalmente as respostas dos(as) participantes.

Na condição de entrevistadora, aponto que vi como vantagem, para não interromper o processo de pesquisa, utilizarmos a entrevista *on-line sincrônica*, pois ela se aproxima da entrevista presencial por permitir o contato e o diálogo entre pesquisadora e entrevistado(a), a economia de custos e distâncias para alcançar as pessoas e acatar o disposto pela OMS com relação ao distanciamento social.

A experiência das entrevistas com jovens, apontam alguns limites. Dentre eles, destaco a resistência dos jovens para autorizar a abertura da câmera, preferindo, maioritariamente, deixar o registro por áudio. Outra dificuldade foi a própria conectividade, pois são jovens cuja internet é de baixa qualidade, pelas questões financeiras das famílias e pela precariedade de estrutura do próprio bairro ou região onde moram. Um terceiro elemento, segundo o ponto de vista da pesquisadora, foi a questão virtual em si, uma vez que a impossibilidade do contato físico e da presença física dificultaram a leitura corporal, a troca de olhares, as percepções da relação de confiança e/ou que se estabelecem no diálogo através da postura corporal. O exercício realizado para captar a fluência da entrevista veio, principalmente, pela escuta mais aguçada da pesquisadora e dos (as) jovens.

Embora, as condições da virtualidade tenham limitado as entrevistas, elas foram favoráveis aos objetivos e possibilitaram a escuta dos jovens no quesito dos vínculos territoriais e do reconhecimento dos jovens enquanto sujeitos.

As entrevistas tiveram em média uma durabilidade de 60 (sessenta) minutos. Foram ao todo 9h aproximadamente de diálogo e que foram transcritas para complementar o arcabouço de material empírico da pesquisa. Para a análise das entrevistas buscaremos captar a singularidade juvenil – a história de um sujeito singular (CHARLOT, 2009). O conjunto desse material empírico produzido (dossiê, balanços e entrevistas) será objeto de análise e discussão nos próximos capítulos.

4. “EM CADA LUGAR QUE PASSEI, APRENDI ALGO NOVO” – ANÁLISE DO MATERIAL EMPÍRICO

“Em cada lugar que passei aprendi algo novo e relevante que reflete em minha vida, até os dias atuais” (Bia- 3ª série).

A jovem Bia, da 3ª série, começa seu balanço do saber expressando os vínculos entre aprendizagens e território e foi escolhido como abertura deste capítulo que apresenta os jovens bolsistas, os territórios e as aprendizagens que deles são constitutivas.

Bernard Charlot (2001) explica que analisar a relação com o saber pode ser, por um lado, ordenar dados empíricos e, por outro, identificar relações características. Por isso, o pesquisador da relação com o saber estuda “lugares, pessoas, objetos, conteúdos de pensamento, situações, normas relacionais etc.; na medida em que, é claro, está em jogo a questão do aprender e do saber” (CHARLOT, 2001, p. 79).

Neste capítulo presta-se maior atenção aos lugares, e na compreensão do “lugar como território” e do “aprender”, sob a ótica da relação com o saber, considera-se pessoas, objetos, conteúdos de pensamento, fluxos, normas, relações etc. Território, é, pois, dimensão constitutiva da relação com o saber desses jovens bolsistas e procura-se demonstrar a correlação entre o processo de aprender e os processos de territorialização.

Sustentam as discussões, neste capítulo, o material empírico produzido por meio dos documentos (ficha de matrícula, boletim escolar, declaração de transferências, laudos pedagógicos, informe do serviço social sobre a distribuição das bolsas) que permitiram traçar o perfil dos(as) jovens bolsistas, identificando as especificidades do grupo em relação ao tipo de gratuidade que recebem, a faixa etária, a identidade étnico/racial, a confessionalidade, a localização geográfica pelos bairros de procedência, seus percursos escolares e a profissão dos pais e/ou responsáveis.

Outro material empírico que subsidia a análise são os balanços de saber. Os textos produzidos permitiram compreender como se organiza o universo das aprendizagens desses jovens nos territórios e as pessoas com as quais aprendem. No intuito de enriquecer a análise, foram introduzidos alguns excertos das entrevistas que contribuem para a compreensão do perfil dos jovens bolsistas.

4.1. TRAÇANDO O PERFIL DOS(AS) JOVENS, NA CONDIÇÃO DE BOLSISTAS

Os dossiês construídos pretendem traçar um panorama geral dos 46 (quarenta e seis)

jovens, buscando identificar marcadores sociais, tais como: idade, sexo, tipo de gratuidade recebida, religião, bairro, profissão dos responsáveis e o percurso escolar.

Os sujeitos da pesquisa são jovens entre 15 e 20 anos. Os dados analisados neste tópico fazem referência a todos(as) os(as) jovens matriculados, no Ensino médio, em 2020, na condição de bolsistas. Portanto, o perfil traçado remete aos(as) 46 estudantes bolsistas.

Trata-se de um grupo com 27 (vinte e sete) jovens do sexo feminino e 19 (dezenove) do sexo masculino. Dessas jovens, 21(vinte e um) receberam 100% de gratuidade, 4 receberam gratuidade parcial de 50% e 2 são jovens com 10% de gratuidade, o que corresponde a uma complementação dos 90% de gratuidade garantida pelo sindicato de professores. Dos 19 (dezenove) jovens do sexo masculino, 13 (treze) receberam bolsa integral, 4 possuem bolsa parcial e 1 possuem bolsa de 10% e 1 possui bolsa por apadrinhamento empresarial. Identificaram-se pelos dados das matrículas, 5 jovens bolsistas com demandas especiais (Déficit de atenção (3), ataxia (1), epilepsia e deficiência visual (1)) e que recebem Atendimento Educacional Especializado (AEE). O cruzamento entre série e bolsas distribuídas indica que a maioria dos jovens bolsistas se encontram na 1ª série, com um total de 17 (dezesete) bolsas. A 2ª série possui 15 (quinze) jovens bolsistas e a 3ª série, 14 estudantes bolsistas. A tabela 7 apresenta graficamente os dados aqui relatados.

Tabela 7: bolsistas ensino médio

Série	Bolsistas Com 100% de bolsa			Bolsistas Com 50% de bolsa			Bolsistas Sindicato/externo		
	M	F	T	M	F	T	M	F	T
1ª	7	6	13	0	1	1	2	1	3
2ª	2	8	10	2	2	4	0	1	1
3ª	4	7	11	2	1	3	0	0	0
Total	13	21	34	4	4	8	2	2	4
	46								

Fonte: Dados disponibilizados pela Escola pesquisada– Elaboração própria (2020)

Durante o tempo de inserção no campo de pesquisa, busquei ficar atenta ao nível de integração dos jovens bolsistas, realizando registros em caderno de campo, destacado que nas observações relativas ao entrosamento nas turmas, não se identificaram tratamentos diferenciados entre bolsista e pagantes.

O convívio, nesse período, se mostrou espontâneo, respeitoso e empático. Entretanto, considerando-se o tempo de observação, tanto na sala presencial, quanto na sala virtual, não é possível afirmar que tensões não se apresentem. É possível captar alguns

indícios nos balanços de saber e outros na escuta das entrevistas, pela singularidade envolvida no processo de territorialização na escola.

Em relação aos indicadores de raça/cor, 14 jovens se declaram brancos(as), 29 pardos(as), 2 negros(as) e 1 não declara. A tabela 8 descreve a identidade étnico-racial desse grupo de jovens, conforme declarado por eles na ficha de matrícula:

Tabela 8: raça/cor

Série	Bolsistas	Raça/ cor			
		Branca	Negra	Parda	N/I
1 ^a	17	5	1	11	0
2 ^a	15	6	1	8	0
3 ^a	14	3	0	10	1
Total	46	14	2	29	1

Fonte: Dados disponibilizados pela Escola pesquisada – Elaboração própria (2020)

Os dados indicam que estamos diante de um grupo predominantemente pardo. Durante as entrevistas realizadas, os jovens não tratam sobre este assunto e quando o fazem não admitem a sua identidade negra, como exploraremos no próximo capítulo

Em pesquisas²⁴ realizadas pela equipe do Serviço de Orientação Religiosa/Pastoral com os jovens do Ensino médio, durante o ano de 2019, com a mesma rede de ensino, foi possível mapear a identidade étnico-racial do grupo. As quatro escolas aplicaram o questionário em alunos do 9º ano e 3ª série.

O resultado de tal aspecto, mostrou que em 100 alunos, 56 declaram-se brancos, 31 pardos, 10 pretos, 2 amarelos e 1 indígena. Considerando esses valores, entendemos que a rede atende jovens de predominância branca. O lugar preponderante do jovem pardo ou negro é, pois, na condição de bolsista.

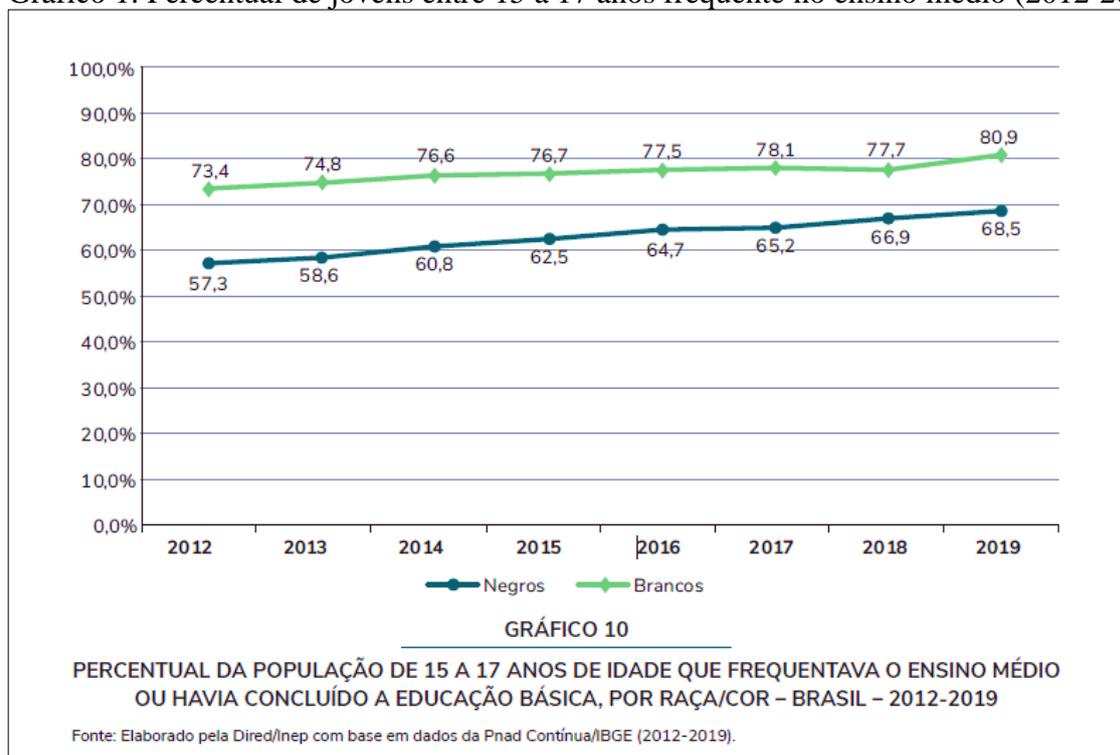
Segundo os dados fornecidos pelo Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2020), no quesito raça/cor; evidencia-se que a desigualdade de acesso ao Ensino médio entre os jovens brancos e negros (pardos/pretos), ainda, se mantém.

O informe realizado entre os anos de 2012 a 2019, período em que a maioria de nossos jovens bolsistas ingressam na escola privada, demonstra que houve uma redução dessa

²⁴ Informação fornecida pela rede de ensino pesquisada, em reunião de equipes pastorais das quais participei.

desigualdade que, em 2012, era de 16,1 p.p., e em 2019 passou para 12,4 p.p. Em 2019, os brancos distavam 4,1 pp., enquanto os jovens negros (pardos/pretos) era de 16,5 p.p. O gráfico a seguir apresenta de modo visual esses dados.

Gráfico 1: Percentual de jovens entre 15 a 17 anos frequente no ensino médio (2012-2019)



Fonte: Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020

Embora a desigualdade tenha diminuído, ela ainda representa uma distância considerável para a equidade racial e denuncia o não cumprimento da meta 3 do PNE - “Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15(quinze) a 17(dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento)” (BRASIL, 2014a).

Assim, a realidade dos jovens bolsistas no tocante a raça ecoa nas desigualdades raciais com relação à educação – se na escola pública, a maior parte não tem acesso, na escola privada eles são minoria. O informe citado anteriormente, em relação ao demarcador social de renda *per capita*, revela que 90,3% dos(as) jovens 25% mais ricos concluíram o ensino médio, em 2018, enquanto para os(as) jovens 25% mais pobres, no mesmo ano, o indicador era de 57,9%.

A confessionalidade é um indicador que comparece como um dado relevante para a escola, na medida que indica a diversidade religiosa dos estudantes e como informação que

ajuda a medir o nível de adesão dos momentos celebrativos e pastorais, por isso é um item contemplado na ficha de matrícula dos(as) estudantes. Esse dado também comparece como necessário no Censo Escolar realizado anualmente no Brasil.

Nesse sentido, trata-se de jovens de predominância católica. Dos(as) 46 (quarenta e seis) estudantes pesquisados, 38 (trinta e oito) declaram-se católicos(as), 4 são evangélicos(as), 2 são espíritas e 2 não informaram religião (N/I/R). A tabela 9 explicita os dados detalhadamente.

Tabela 9: Religião

Série	Bolsistas	Católica	Evangélica	Espírita	N/I/R
1 ^a	17	12	2	1	2
2 ^a	15	15	0	0	0
3 ^a	14	11	2	1	0
Total	46	38	4	2	2

Fonte: Dados disponibilizados pela Escola pesquisada – Elaboração própria (2020)

Durante o tempo da pesquisa de campo, fiquei hospedada no bairro Luxemburgo. Fiz a experiência de deslocar-me até o colégio de “lotação”²⁵, conforme dizem os(as) jovens referindo-se ao uso do transporte público. Percebi, nessa experiência, que os estudantes que vivem no bairro fora da área central, devem acordar no mínimo duas horas antes do horário de entrada no colégio, para poder chegar a tempo. A “lotação” demorava em média 50 minutos até o centro.

Nos horários de entrada e de saída, observei os jovens que chegam de carro e os que se dirigem ao ponto de ônibus. A questão do transporte indica um marcador social importante: a localização de moradia desses(as) estudantes. Essa situação despertou interesse por conhecer a localização geográfica dos jovens bolsistas e levantei os dados sobre os bairros declarados nas pastas dos(as) estudantes.

Investigando²⁶ sobre os setores da cidade de Sete Lagoas, foram identificados os bairros que integram os setores de vulnerabilidade social, que são assistidos pelo serviço social da prefeitura da cidade e os bairros que integram a região central, onde o colégio encontra-se situado.

²⁵ Fui companheira de viagem de três estudantes do ensino médio.

²⁶ Os esclarecimentos sobre os setores da cidade foram consultados a uma integrante do Serviço Social da Prefeitura de Sete Lagoas. Para além da divisão geográfica, a servidora pública informou sobre os setores considerados periféricos pela distância em relação ao centro e dos setores chamados de periferias pelo índice de vulnerabilidade social.

Nas entrevistas aparecem referências às condições estruturais do bairro, que apontam para o descaso político e a insalubridade, como o excerto discursivo abaixo, retirado de uma das entrevistas e que confirma precariedade e distinções entre centro e periferia:

“O meu bairro é um bairro médio e é esquecido pela prefeitura. Porque o tanto de rua esburacada que tem aqui, lote com mato esquecido que eles não limpam. É [tipo] muito grande. E, isso acaba trazendo o rato, escorpião, traz cobras tanto que na minha vizinha sempre aparece uma cobra, escorpião, um ratinho. Eles, enfim, não têm uma estrutura aqui, sabe?... que no bairro parece também que foi construído por uma outra empresa ...não sei.... eles não construíram com ele direito. Aí, ficou bem, bem [beeeê]...péssimo. Aí, se aparece um buraco eles demoram um ano para tampar ou mais, tanto que, a rua, aqui do lado, não dava para passar nela, né? Até um dia, até tinha dificuldade de passar por ela, sabe? Aí, ela ficou [assim] por 5...7 anos. (Ana, 1ª série).

A distância entre a casa e a escola é detalhada nas entrevistas e é interessante refletir sobre os tempos de deslocamento, que podem nos mostrar o esforço desses(as) jovens em estudarem e se manterem nesta escola:

“Aí, a gente, eu por exemplo, acordo na faixa 5 horas, no máximo 5h20. Eu vou tomar meu banho, tomar meu café, arrumar minhas coisas. Minha mochila já fica arrumada do dia anterior. Aí eu só pego ela e ponho nas costas. Saio daqui de casa 5:50 mais ou menos, para pegar a lotação 6 horas” (Noé, 2ª série).

“Antes da quarentena, eu acordava cinco e meia, cinco horas não me lembro agora...6h eu pegava lotação e ia para o colégio [...] ficava lá o dia inteiro, eu chegava cansado, tomava um banho, jantava e dormia e quando não tinha aula à tarde, eu voltava, almoçava, estudava um pouco as matérias, fazia os deveres que eu tinha para fazer, essas coisas” (Yan, 3ª série).

“Eu moro perto da Serra... Recanto da Serra. E é um pouquinho longe da escola. Para eu ir, na escola, anteriormente, eu ia de van, mas como teve essa parada, aí, né?...por causa dos tempos difíceis que a gente está vivendo; aí agora eu não sei como vai ser, depois que eu voltar. Minha mãe cancelou a van. Então... até então eu me locomovia de van porque é muito distante o meu bairro até escola” (Frank, 1ª série).

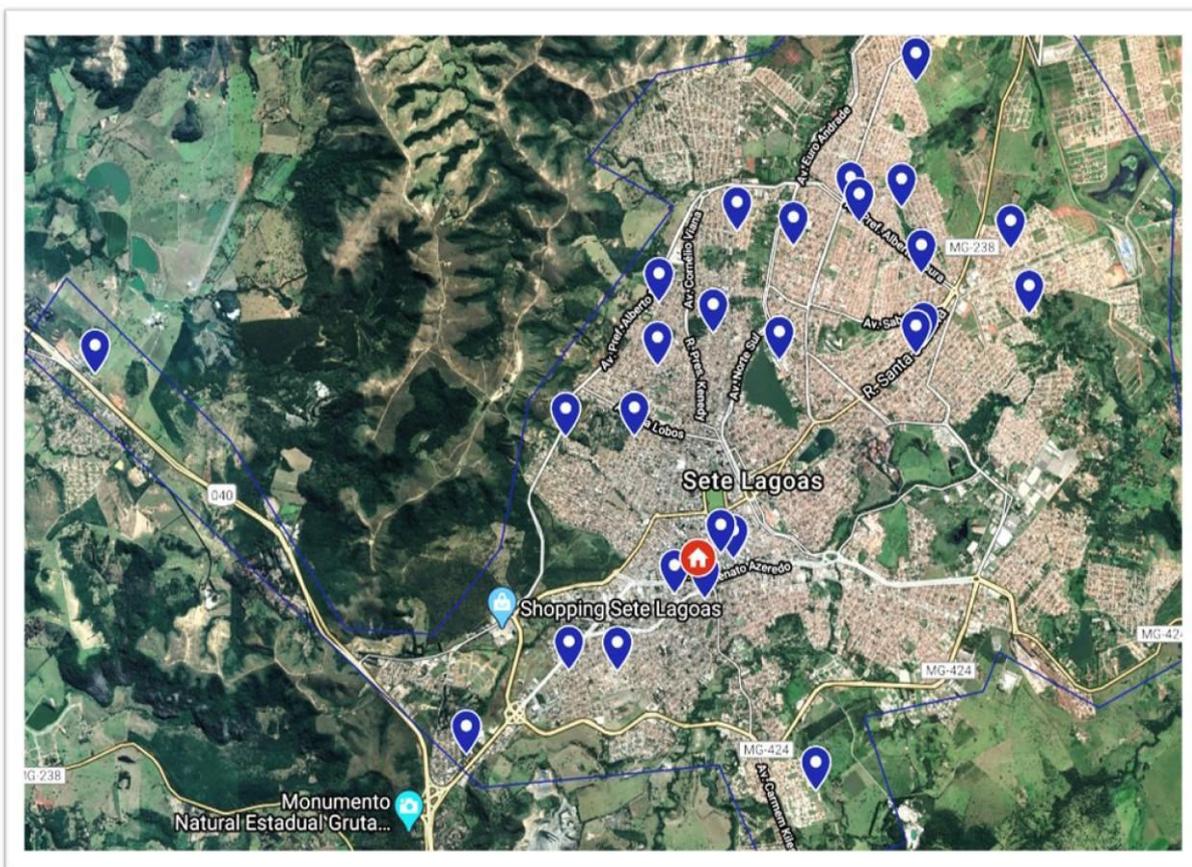
Os relatos expressam a realidade social vivida nos bairros dos(as) jovens e de como essa distância social e espacial cria uma exigência maior em termos de tempo deslocamento para chegar até a escola, cuidados com a própria segurança física, desgastes decorrentes do tempo para acordar e para chegar em casa.

Essa situação é vivenciada por 30 (trinta) jovens (Jardim Europa, Jardim Primavera,

Cidade de Deus, Santa Helena, JK, Recanto da Serra, Santo Antônio, São João, Luxemburgo, Vale Verde, São Cristóvão, Esperança, Nossa Senhora do Carmo, Verde Vale, Bela Vista, Nossa Senhora das Graças, Nossa Senhora de Fátima, Distrito Industrial, São Francisco, Emília, Nova York, Santo Antônio, Bairro de Cima) dos(as) 46 (quarenta e seis) jovens bolsistas, uma vez que somente 16 deles (Centro, Flórida, Jardim Arizona, Boa Vista, Nova Cidade, Cambuí) moram em bairros próximos ao centro e ao colégio.

No mapa a seguir foram identificados os bairros dos jovens que moram em Sete Lagoas. Uma das jovens bolsistas mora em uma cidade próxima (Prudente de Moraes) e por isso a localização da sua residência não foi contemplada no mapa. Em cor azul a indicação de residência dos(as) jovens bolsistas e em vermelho a localização do colégio pesquisado.

Figura 3: Mapa 1- Localização geográfica dos jovens bolsistas



Fonte: Elaboração própria utilizando o Google Maps (2020)

Um outro aspecto analisado e que compõe o Dossiê é relativo ao nível socioprofissional dos pais/mães dos(as) jovens bolsistas. Os dados demonstram que se trata de um grupo de pessoas trabalhadoras. A tabela 10 identifica as profissões encontradas nos dados fornecidos pela escola.

Tabela 10: profissão dos pais e/ou responsáveis

Profissão das mães	Quantidade	Profissão dos pais	Quantidade
Professoras	8	Aposentado	6
Do lar	5	Motorista	6
Área contábil	4	Não informado	5
Operadora de caixa	3	Funcionário Público	2
Autônoma	3	Mecânico	2
Esteticista	3	Comerciante	2
Diarista	2	Servente de escola	1
Enfermagem	2	Auditor Fiscal	1
Auxiliar de limpeza	1	Assistente de logística	1
Doméstica	1	Pedreiro	1
Cozinheira	1	Produtor Rural	1
Secretária	1	Técnico eletrônico	1
Artesã	1	Técnico químico	1
Assessora jurídica	1	Assistente de turno	1
Operadora de produção	1	Representante comercial	1
Cabeleireira	1	Vendedor	2
Agente administrativo	1	Analista	1
Consultora Mary Kay	1	Líder de produção	1
Monitora	1	Corretor de imóvel	1
Aposentada	1	Eletricista de carros	1
Recepcionista	1	Operador de empilhadeira	1
Não declarada	1	Auxiliar de pedreiro	1
Balconista	1	Gesseiro	1
Servente de escola	1	Açougueiro	1
		Eletricista	1
		Autônomo	1
		Agente socioeducativo	1
		Lingotador	1

Fonte: Dados disponibilizados pela Escola pesquisada – Elaboração própria (2020)

Embora não tenha sido possível acessar, via escola, dados relativos a renda, podemos inferir pelas profissões que são pais/mães que vivem da renda auferida em trabalhos que no Brasil não trazem retornos financeiros que permitam a essas famílias, arcarem com os custos de mensalidades em colégios particulares. A exceção nesse grupo é de uma estudante, cujo pai é Auditor Fiscal, profissão bem remunerada no país, mas a responsabilidade financeira, como declarado na ficha de matrícula é da mãe, que informa a condição de solteira.

Outro dado que nos parece interessante é que, ao conferirmos os responsáveis financeiros, cerca de 61% declaram ser as mães as responsáveis. A tabela 11 apresenta de forma mais completa esses dados.

Tabela 11: responsáveis financeiros

Mãe	Pai	Avô	Outros
28	13	1	4
61%	28%	2%	9%

Fonte: Dados disponibilizados pela Escola pesquisada – Elaboração própria (2020)

Conforme a base de dados disponibilizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2010, 37,3% das casas brasileiras eram chefiadas financeiramente por mulheres. Trata-se de uma tendência em aumento, conforme os dados fornecidos pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), que informa que entre os anos de 1995 a 2018, o percentual de domicílios brasileiros liderados por mulheres saltou de 25% para 45% e que sinaliza, também, o crescimento da participação feminina no mercado de trabalho²⁷.

Nos textos dos balanços de saber, encontramos relatos sobre a situação financeira dessas famílias:

“Sempre fui de uma família muito humilde e simples. A roça sempre foi meu lar e desde pequena, meus pais sempre me ensinaram que meus recursos financeiros eram limitados e que haveria pessoas com condições melhores do que eu, mas que eu nunca deveria me sentir mal ou inferior por isso. Com minha família, aprendi que a maior riqueza que alguém pode ter, não é o dinheiro, e, sim, o amor, e este, nunca se ausentou em minha casa, mesmo nos momentos difíceis. E eles são meus bens mais preciosos” (Isa, 3ª série)²⁸.

“Me espelho bastante nos meus pais porque eles passaram por várias coisas e nunca desistiram dos seus sonhos ou de me mostrar que eu sou capaz de conseguir coisas que eles não tiveram” (Ana, 1ª série).

Estudos no campo da Sociologia da Educação mostram os investimentos das famílias das classes populares na educação de filhos(as). As famílias não medem esforços para garantir o acesso e permanência na escola, mesmo que isso implique ter um membro

²⁷ Informações disponíveis em: < https://www.ipea.gov.br/retrato/indicadores_chefia_familia.html>. Acesso em 24 jul. 2020.

²⁸ Os textos dos balanços foram objeto de revisão gramatical com relação a pontuação.

familiar sem gerar uma renda para a sobrevivência, em se tratando de jovens do Ensino médio (KRAWCZYK, 2014, p. 91).

Uma outra análise feita pela pesquisadora Maria Alice Nogueira, sinaliza que uma das características do processo de mobilidade social das classes populares é o “acesso a novos serviços e bens de consumo, além de uma ênfase em suas fortes disposições ao esforço para melhorar a vida” (NOGUEIRA, 2017, p. 112).

Em uma das pesquisas realizada pela autora, apresentada no livro “Família & Escola: novas perspectivas de análise”, ela salienta que essa mobilidade reflete, também, na escolha da escola para os(as) filhos(as) e que esse pode ser um dos elementos que justifique o crescimento de expansão do ensino privado. Outros dados da pesquisa revelam que essas famílias escolhem o ensino privado quando vêem que os(as) filhos(as) têm um bom desempenho escolar, quando as ofertas educacionais na educação pública não garantem qualidade nem segurança. A pesquisadora enfatiza que essas famílias priorizam, na opção pela escola privada, mais o resguardo da integridade física, as condições disciplinares, o tratamento individualizado do que a qualidade do ensino em si. (NOGUEIRA, 2017).

Nesse sentido, pelos dados coletados, compreendemos que esses jovens bolsistas são estudantes das camadas populares, de famílias com um valor aquisitivo básico que se esforçam para que seus filhos consigam acessar a escola privada. No trecho a seguir, extraído do balanço de saber, a jovem Ana retrata este aspecto:

“Sou uma aluna bolsista na escola e tenho que abraçar essa oportunidade com todas as minhas forças e [nome do colégio] me deu muitas oportunidades de convivência e aprendizado e também porque os meus pais não tem condições de pagar uma escola particular para mim. Eu espero conseguir realizar o meu sonho de passar no concurso de perícia criminal. Me espelho bastante nos meus pais porque eles passaram por várias coisas e nunca desistiram dos seus sonhos ou de me mostrar que eu sou capaz de conseguir coisas que eles não tiveram” (Ana – 1ª série).

Uma característica que apresenta a família dos jovens bolsistas pesquisados na escolha pelo ensino privado está atrelada ao campo de possibilidades de ingresso na universidade que os filhos(as) almejam. Alguns jovens expressam essa escolha feita:

“Com o ganho da bolsa para cursar o ensino médio percebi o quão importante é para mim, agora me dedico 100% nos estudos, pois senti uma grande diferença e dificuldade nos estudos, pois meu futuro depende dele. Quero continuar a

estudar mesmo depois de completar o ensino médio, fazer faculdade e trabalhar logo depois” (Olga – 2ª série).

“Quando formei no ensino fundamental, a escola que poderia me acolher, não era uma boa opção, pois era conhecida pelo ensino não muito bom e falta de comprometimento dos alunos. Foi então que eu decidi tentar conseguir uma bolsa em uma das melhores escolas de Sete Lagoas. Para minha felicidade, fui informada de que tinha conseguido, e que cursaria o ensino médio em uma escola particular que me daria chance de passar na faculdade dos meus sonhos” (Isa – 3ª série).

“Estou aqui desde quinta série (sexto ano) e vim com intuito de ter um melhor ensino escolar, pois antes de aqui só havia estudado em escola pública. Meus pais sempre esforçaram para que eu e meu irmão tivéssemos um ensino educativo melhor do que eles tiveram e assim fazer uma faculdade com justificativa de ter uma vida melhor” (Caio – 3ª série).

Um último indicador analisado que compõe o dossiê refere-se ao percurso escolar dos(as) jovens bolsistas. Nesse sentido, nossa atenção ficou voltada para três elementos importantes: a escola de procedência desses jovens, o ano de ingresso no colégio pesquisado e o rendimento escolar antes e depois dessa inserção na educação privada.

Em relação aos dados de procedência escolar pública ou privada, dos 46(quarenta e seis) jovens pesquisados, 21 (vinte e um) vieram da escola pública, 15 (quinze) da escola privada e 10 (dez) são estudantes que iniciaram seu percurso escolar no colégio pesquisado. A tabela 12 apresenta os dados fazendo o cruzamento com o marcador social de gênero, conforme retirado dos dados da escola.

Tabela 12: escola de procedência

Série	Bolsistas	Escola pública		Escola privada		Escola confessional	
		M	F	M	F	M	F
1ª	17	3	4	5	1	1	3
2ª	15	2	7	1	2	1	2
3ª	14	3	2	2	4	1	2
Total	46	8	13	8	7	3	7
Total		21		15		10	

Fonte: Dados disponibilizados pela escola pesquisada – Elaboração própria (2020)

A maioria dos jovens que vieram da escola pública são mulheres, em um total de 13 (treze) das 21(vinte e um). A maioria dos que vieram da escola privada são jovens do sexo

masculino, 8 de 15. E, de 10 estudantes que desde sempre estudaram no colégio, a maioria são mulheres, num total de 7.

Ao analisar os dados relativos ao período de ingresso desses jovens no colégio pesquisado, identificamos que a maioria do grupo acessa a educação privada a partir dos anos finais da educação básica em índice crescente para o ensino médio. A partir do ano de 2017 evidencia-se um crescimento maior de ingressantes se comparados com os anos de 2007 a 2009, período no qual este grupo iniciou a educação infantil.

São jovens que chegaram, na escola, em sua maioria, a partir do 8º ano, portanto desejando cursar o ensino médio em uma escola particular. É preciso lembrar que o ensino médio, no Brasil, é a última etapa da educação básica e é de modo geral, considerado uma etapa preparatória para o vestibular. As tabelas 13 e 14 explicitam os dados relativos ao ano de ingresso dos(as) jovens bolsistas na escola privada e a série na qual ingressam.

Tabela 13: ano de ingresso na escola privada

Série	Bolsistas	Número de ingressantes por ano													
		2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
1ª	17			3	1	2	0	1	0	0	1	1	4	3	1
2ª	15	3	1	0	3	1	0	0	0	1	0	3	0	3	0
3ª	14	2	1	2	0	1	0	1	1	0	0	3	3	0	0
Total	46	5	2	5	4	4	0	2	1	1	1	7	7	6	1

Fonte: Dados disponibilizados pela escola pesquisada – Elaboração própria (2020)

Tabela 14: série/segmento de ingresso na escola privada

Série	Bolsistas	Educação Infantil	Ensino Fundamental									Ensino médio		
			1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	1ª	2ª	3ª
1ª	17	4	2	0	1	0	0	1	1	4	2	2	0	0
2ª	15	4	2	2	0	0	0	1	0	2	1	3	0	0
3ª	14	4	1	0	0	1	1	1	0	0	3	3	0	0
Total	46	12	5	2	1	1	1	3	1	6	6	8	0	0
26												8		

Fonte: Dados disponibilizados pela escola pesquisada – Elaboração própria (2020)

Entendemos que um terceiro indicador que informa sobre o percurso escolar é o desempenho. Sobre esses valores, foi possível calcular uma média geral aproximada de cada estudante pelo boletim escolar anterior ao ingresso na escola privada, bem como das notas alcançadas no ano de 2019. Em alguns casos, a média não foi calculada por falta de documentos ou por tratar-se de boletins sem valores numéricos. A tabela 15 apresenta os dados referente ao rendimento escolar.

Tabela 15: Rendimento escolar

Nº	Estudantes	Média acadêmica		Experiência de reprovação
		Ao ingressar	Em 2019	
1	Ana	90	80	
2	Bel	90	69	
3	Cauã	Educação infantil	80	
4	Dora	Educação infantil	84	
5	Ester	78	79	
6	Frank	87	89	
7	Gil	Sem dados	73	
8	Helen	Aprovada -1º ano AI	74	
9	Ivan	70	Reprovado	1ª série EM
10	Julia	Sem dados	84	
11	Kênia	Educação infantil	70	
12	Luiz	Aprovado- 3ºano AI	68	
13	Mauro	61	-	
14	Noé	94	77	
15	Olga	92	74	
16	Paulo	94	73	
17	Quezia	83	70	
18	Ruth	85	74	
19	Sônia	83	78	
20	Tânia	Sem dados	76	
21	Úrsula	Aprovada -2º ano AI	66	
22	Vicky	Educação infantil	85	
23	Walter	Educação infantil	72	
24	Yan	Sem dados	80	
25	Isa	92	79	
26		Educação infantil	70	1ª série EM
27	Alba	Sem dados	70	
28	Bia	Educação infantil	70	
29	Caio	Sem dados	73	
30	Dany	Reprovada 5º ano	66	
31	Enric	69	63	
32	Fabio	78	79	
33	Gabriel	Aprovado- 1ºano AI	67	
34	Hilda	Educação Infantil	69	
35	Indira	Aprovada- 1ºano AI	69	
36	Jeny	Aprovada- 2º ano AI	79	
37	Karla	81	76	
38	Leny	Educação Infantil	70	
39	Mia	Educação Infantil	77	
40	Nick	Aprovado- 1ºano AI	-	
41	Omar	Educação infantil	83	
42	Paul	72	65	4º ano AI
43	Quely	70	67	
44	Rita	Educação infantil	70	
45	Saul	77	72	
46	Tomas	Aprovado- 1ºano AI	64	

Fonte: Dados disponibilizados pela Escola pesquisada – Elaboração própria (2020)

Observa-se nos dados apresentados que os jovens alcançaram médias maiores nas escolas por onde eles passaram, se comparadas com os valores informados de 2019, mas que de forma geral conseguiram se manter dentro dos resultados esperados pela escola.

As experiências de reprovação são relatadas nas entrevistas e aparecem 3 vezes, duas na 1ª série do ensino médio e uma nos anos iniciais. Neste último caso, trata-se de um jovem que precisou repetir o 4º ano da educação básica, conforme dado colhido no dossiê.

Em relação às duas primeiras, acontece com um jovem que ao ingressar pela primeira vez na escola privada, não consegue adaptar-se ao sistema avaliativo e fica reprovado em várias matérias. Os detalhes desse processo são relatados na entrevista e, portanto, serão apresentados e analisados no próximo capítulo.

A outra acontece a uma jovem, que acessa a escola privada desde a educação infantil, que sofre com as perdas das amizades durante o percurso escolar e fica desanimada com todo o contexto escolar. Apresenta-se um pequeno trecho dessa experiência cujo registro aparece no balanço do saber, no excerto a seguir, e nas entrevistas. Mas, como no caso anterior, essa narrativa será mais explorada no próximo capítulo.

“Em todas as situações boas e ruins, recebi conselhos e ajuda. Inclusive, tive uma situação que parecia que o mundo ia desabar, a reprovação escolar no primeiro ano do Ensino médio. Quando recebi a notícia, fiquei muito angustiada e triste por ter perdido um ano da minha vida. Mas, a profissional que me contou, foi bastante cautelosa e quando eu pensei em me mudar de escola por ter vergonha de ter sido reprovada, ela me fez escolher a melhor opção que foi ficar no colégio” (Zila – 3ª série).

Essas reprovações levantam uma questão sempre preocupante nos estudos da Sociologia da Educação: a questão do insucesso escolar de crianças de meios populares.

O que analisamos não é o fracasso porque ele não existe em si mesmo, o que analisamos, afirma Charlot (2000,2001,2005, 2009) são jovens em situação de fracasso. A descrição feita das experiências de reprovação dos três jovens não pode ser compreendida pela teoria da reprodução.

Apesar de haver uma correlação estatística entre a origem social, a categoria socioprofissional dos pais e o fracasso escolar, ela não explica como se produz a reprodução. Essa é a questão que os estudos da relação com o saber trazem como alternativa a essa pergunta sobre o sucesso ou insucesso escolar.

Charlot (2009) explica que a “história escolar de uma criança é única, feita de encontros e acontecimentos que lhe conferem uma originalidade irreduzível: a minha história escolar não é semelhante àquela do meu vizinho, nem à do meu irmão” (CHARLOT, 2009, p. 14). Portanto, para análise do rendimento escolar desses jovens é preciso considerar que “a relação com o saber é indissociavelmente social e singular. É o conjunto (organizado) de relações que um sujeito humano (*logo* singular e social) mantém com tudo o que depende da “aprendizagem” (CHARLOT, 2009, p. 15).

Trata-se de não absolutizar explicações: “aquelas que pretendem dar conta do sucesso ou do insucesso escolar partindo unicamente da origem social, esquecendo que se trata da história de um sujeito; aquelas que pretendem explicar tudo em termos de singularidades” (CHARLOT, 2009, 15). Assim, a escuta do(as) jovens entrevistados(as) que passaram por essa experiência podem contribuir para compreendê-la para além dos números estatísticos que eles representam.

O perfil social desses jovens reflete um debate caro no campo da Sociologia da Juventude: a condição e situação juvenil. Autores desse campo explicam sobre a condição juvenil – modo como a sociedade representa e reconhece os jovens, como jovens; e as situações nas quais os jovens vivem essa condição (DAYRELL 2013, 2014; ABRAMO 2005; CHARLOT, 2007).

Pelo perfil do grupo pesquisado pode-se afirmar que eles vivem a condição juvenil como jovens que acessam a educação confessional privada, na condição de bolsistas maioritariamente com gratuidades de 100%, cuja identidade racial é de predominância parda, de famílias das camadas populares pelas referências socioprofissional dos pais e/ou responsáveis, vivem em bairros fora da região central da cidade, em sua maioria e vivem uma religiosidade marcadamente católica.

Em relação à dimensão escolar, a maioria muda da escola pública para a privada, abandonando o lugar de um(a) estudante de alto rendimento escolar para ocupar o lugar de estudantes medianos na escola privada.

Os jovens bolsistas do ensino médio vivenciam situações sociais diferentes se comparadas com os jovens pagantes. Um exemplo, é o modo como se mobilizam para a escola – via transporte público ou com arranjos feitos nos bairros de pertença. Conforme colocado por Haesbaert (2014) a mobilidade, para além de um mero deslocamento físico, pode ser traduzida como ‘movimento socialmente produzido’ (HAESBAERT, 2014, p.275). e como “uma relação funcional-tecnológica e cultural simbólica, com a distância” (HAESBAERT, 2014, p.275).

Uma maior ou menor distância aos territórios, também, “depende profundamente dos sujeitos e das relações socioeconômicas e culturais em que se contextualiza” (HAESBAERT, 2014, p.275). O perfil desses jovens nos indica que ele vive sua situação juvenil como alguém que está desprovido de algumas condições estruturais, como por exemplo, permanecer na escola para almoçar, no dia de jornada integral, para evitar despesas com comida. Uma rotina que a maioria dos(as) jovens entrevistados(as) realiza duas ou três vezes por semana. Isso implica permanecer no ambiente escolar de 7h às 18h.

O modo como esses jovens acessam outros territórios não invalidam suas experiências e marcas territoriais de pertença, muito pelo contrário é com elas que se inserem dentro de um território de educação privada, numa região central da cidade. Consideramos relevante, nesta pesquisa, as informações colhidas sobre o bairro, pois, entendemos que ele é um dos lugares onde os jovens se territorializam.

4.1. APRENDIZAGENS E TERRITÓRIOS – A ESCUTA DOS JOVENS BOLSISTAS

Charlot (2009), analisa os balanços de saber levando em consideração “tudo aquilo que pudesse fornecer inteligibilidade acerca da forma como se organiza o universo ‘da aprendizagem’ desses jovens” (CHARLOT, 2009, p. 19, aspas do autor). Acompanhando o exercício metodológico do autor, os balanços foram tratados como um texto só, como explicitado no capítulo anterior, “onde se procura encontrar regularidades que permitam identificar os *processos*” (CHARLOT, 2009, p. 20 grifos do autor). Os balanços foram lidos várias vezes, na busca por capturar os processos, evitando a categorização dos indivíduos e construindo constelações conforme orienta Charlot (2009). Para alcançar esse objetivo foram objetos de análise: Os lugares onde os jovens aprendem, as pessoas que são lembradas como referências das aprendizagens; as aprendizagens evocadas em correlação aos lugares; a tônica (de tom ou tema) dominante dos textos; as aprendizagens futuras: projeções.

Inicialmente foi feita uma leitura dos balanços de saber, para identificar a tônica, ou o tom do texto – como esses jovens relataram seus processos de aprender, o que para eles produzia sentido a ponto de conferir valor e serem relatados nos textos (CHARLOT, 2009).

A seguir acompanhamos Charlot (2009) e fizemos um trabalho de escrutínio dos textos, um exame mais minucioso, e como o tema do território apresenta um interesse específico nesta pesquisa, buscamos identificar as referências feitas aos lugares, mesmo considerando que já havíamos feito a indicação deles no balanço, interessava-nos verificar a importância desses lugares a ponto de serem indicados ou não, nos textos produzidos. Essa

primeira conferência foi objeto de organização de uma tabela, cujo recorte apresentamos no anexo 1.

A partir dessa primeira tabela, consideramos importante o entrecruzamento entre os lugares indicados e as pessoas evocadas como referência para as aprendizagens, o que gerou uma segunda tabela (recorte apresentado no anexo 2). Por fim, fizemos uma contabilização das aprendizagens, categorizando-as e registrando as evocações em cada categoria, conforme procede Charlot (2009). Nessa tabela entrecruzamos lugares e os tipos de aprendizagens evocadas em cada um deles. Para as evocações sobre as aprendizagens futuras, que também constava do enunciado do balanço de saber, não foram elaboradas tabelas, mas foram identificadas nos textos com uma cor específica, para favorecer a análise (anexo 3)

Em síntese: para contabilizar as evocações foram levadas em consideração os termos referentes aos lugares, às pessoas de referência e às aprendizagens. Assim, quando se contabilizaram os lugares, os termos contabilizados foram: casa, escola, internet, bairro. Alguns jovens falaram desses lugares remetendo-se a termos gerais como: família, ensino médio, familiares, vizinhos.

Acrescentou-se a essas evocações uma categoria que agrupava as aprendizagens que não identificavam um lugar determinado. Interpretamos que a não evocação de lugar, não significava que essas aprendizagens estivessem desconsiderando-o ou indicando a sua ausência ou inexistência. Assim, construímos uma categoria de “aprendizagens genéricas” para contabilizar aprendizagens que iniciaram com frases como: “eu aprendi”, “ao longo da vida aprendi”, “o mais importante para mim”, “eu aprendi”, “com fulana(o) aprendi”, “de tudo que aprendi”, “aprendi sozinha(o)”, dentre outras.

Para contabilizar as pessoas referências para as aprendizagens levamos em consideração os termos que indiquem membros da família, profissionais da escola, pessoas do bairro, e termos genéricos dessas pessoas como, por exemplo, pais, família, professores, vizinhos, amigos, entre outros.

Para contabilizar as aprendizagens construímos uma tipologia conforme Charlot (2009) e levamos em consideração a nomeação dos objetos de aprendizagens como os verbos operacionais para cada tipo de aprendizagem, como por exemplo, “estudar”, “conviver”, “respeitar”, “rezar”.

Nas próximas seções apresentamos os resultados da análise empreendida, lembrando que ela nos permite uma visão geral do conjunto dos jovens. A respeito do balanço de saber Charlot (2009, p. 20) “para lá das diferenças singulares, jamais um aluno real corresponderá

Para tramar as relações entre territórios e aprendizagens juvenis, cabe retomar a discussão apresentada no aporte teórico da correspondência que estabelecemos entre os termos “locais” e “lugar”, utilizados por Charlot e outros(as) estudiosos que operam com a relação com o saber e território.

Ecoando as palavras de Haesbaert (2017), entendemos que, às vezes, “quando se fala em lugar, numa representação geográfica, muitos pensam primeiramente em espaço como ponto. Ao contrário do território, por exemplo, sempre visto muito mais como uma área ou zona [...] o lugar parece mais localizado” (HAESBAERT, 2017, p.14). Nesse sentido, alguns geógrafos, afirma o autor, o definem como elemento básico ou menor unidade espacial. Mas, Haesbaert (2017) sinaliza que tais autores esqueceram de um fator fundamental para sua definição: “a copresença, o convívio direto, a contiguidade” (HAESBAERT, 2017, p. 14).

Ampliando a compreensão deste conceito, o autor nos explica que o lugar é entendido como “localização significativa”, ou seja, “o lugar compreenderia não só um conjunto concreto na realização de relações sociais, mas também os vínculos mais subjetivos de um determinado ‘sentido de lugar’ (HAESBAERT, 2017, p. 15 aspas do autor).

Por isso, podemos dizer que “aprender” é uma atividade que leva as marcas dos múltiplos territórios vividos. Charlot (2000) sinaliza que “aprender é exercer uma atividade em *situação*: em um local, em um momento da história e em condições de tempos diversos, com ajuda de pessoas que ajudam a aprender” (CHARLOT, 2000, p. 67 grifos do autor). Ao falar dos locais (conjunto residencial, empresa, a família, escola, a igreja, etc.) onde a criança aprende, Charlot (2000) reconhece que o lugar é mais que um demarcador físico, pois:

Nesses locais, as crianças aprendem ao contato de pessoas com as quais têm relações, que assumem formas diversas (pais, professores, monitores, animadores esportivos ou socioculturais, mas também vizinhos, amigos...). Mesmo se essas pessoas têm a tarefa específica de instruir ou educar, não podem ser a essas tarefas. Assim, um professor instrui e educa, também, agente de uma instituição, representante de uma disciplina do ensino, indivíduo singular mais, ou menos, simpático. As relações que um aluno mantém com esse professor são sobre determinadas: relações com seu profissionalismo, com seu estatuto institucional, com sua pessoa. Uma vez mais, a questão é importante: o aluno pode atribuir outros sentidos a uma relação definida, em princípio, como relação de saber (o professor também, aliás) (CHARLOT, 2000, p.67).

As análises dos balanços nos mostram como os “lugares” evocados pelos jovens foram apropriados por meio das relações afetivas, culturais, políticas e identitárias que foram sendo construídas. Charlot (2008) afirma que “o ser humano, desde que nasce, ocupa no

mundo, em sua sociedade, em sua família, uma determinada posição, que incide sobre o que lhe é oferecido e sobre a educação que ele recebe e da qual se apropria (CHARLOT, 2008, p.177).

Assim sendo, esse sujeito tem uma história, uma cultura, um território que lhes são específicos e que o levam a se construir, enquanto sujeito, dentro de um sistema de lógica de sentidos. Cada um deles “possuem estatutos diferentes do ponto de vista do aprendiz. Alguns são simplesmente locais onde se vive [...] Outros dedicam-se a uma atividade específica que não é a educação ou a instrução [...] Outros, por fim, como função própria a de educar, instruir” (CHARLOT, 2000, p.67).

Os jovens pesquisados evocam, como territórios nos quais aprendem, majoritariamente a escola com 57 (cinquenta e sete) evocações e, em seguida a casa com 34 (trinta e quatro) evocações. Houve poucas evocações feitas ao bairro e a internet. Esses dois últimos receberam 7 e 9 evocações respectivamente.

Em consideração às aprendizagens cuja referência é a interação com os outros ou consigo mesmo, as contabilizamos como aprendizagens genéricas, com 28 (vinte e oito) evocações. (Tabela 16).

Tabela 16: lugares evocados

Lugares evocados	Quantidade de vezes evocadas
Casa/família	34
Escola/ensino médio	57
Bairro	7
Internet	9
Genéricas	28

Fonte: Dados disponibilizados pela Rede pesquisada – Elaboração própria (2020)

Os múltiplos territórios onde as aprendizagens se desenvolvem são constitutivos da relação com saber. Ainda podemos afirmar que dependendo do território onde acontece “o aprender”, há formas/figuras de aprender próprias desse lugar. Do nosso ponto de vista, Charlot (2000) enfatiza o caráter territorial da relação com o saber quando afirma que:

Um local pode, aliás, assumir várias funções, que se sobrepõem. A família é espaço de vida, célula econômica (de produção ou consumo) e grupo afetivo do qual uma das principais funções é a de educar. A empresa dedica-se à produção; a igreja, à atividade espiritual; mas elas contribuem também para formar indivíduos. A função central da escola é instruir, mas ela participa da educação e também um espaço de vida. Admitindo-se que as

diversas atividades desenvolvidas em uma sociedade não são regidas pela mesma lógica, a importância dessa questão surge imediatamente: existem locais mais adequados do que outros para implementar tal ou qual figura do aprender (CHARLOT, 2000, p. 67).

A partir dessas afirmações analisamos os territórios evocados por ordem majoritária de evocação. A nossa abordagem os analisa, na condição de território porque eles também carregam as marcas das relações de poder, das confrontações cotidianas implicadas na vida, e no decorrer da análise podemos compreender como os jovens se apropriam deles por meio do aprender – formas de vida, aprendizagens de cunho epistêmico, valores, relação com o outro – em um movimento epistêmico, social, e singular. Desse modo, “quando afirmamos ‘este é o meu lugar’, não estamos, obrigatoriamente, tomando posse desse espaço [...] definir o lugar como ‘nosso’ é torná-lo parte de nossa diferenciação/identidade enquanto indivíduos ou grupo” (HAESBAERT, 2017, p. 15, aspas do autor).

Charlot (2001) esclarece a diferenciação entre o aprender algo ou saber alguma coisa: “a questão de ‘aprender’ é muito mais ampla do que a do saber” (CHARLOT, 2000, p. 59 aspas do autor). Considerando que ao nascer o homem torna-se sujeito na medida em que ele se apropria do mundo, ninguém escapa da obrigação de aprender. Por isso, ele afirma “todo ser humano aprende: se não aprendesse, não se tornaria humano” (CHARLOT, 2000, p. 65) ou dito de outra forma “o filho do homem é obrigado a aprender para ser” (CHARLOT, 2009, p. 27).

Nesse sentido, “aprender significa adquirir saberes, mas também, de forma mais genérica, controlar atividades, objetos da vida corrente, formas relacionais. (CHARLOT, 2009, 27). Portanto, existem tantas maneiras de apropriar-se do mundo como de aprender. A seguir analisamos como se organiza o “universo das aprendizagens” dos jovens bolsistas do colégio B, da rede privada pesquisada.

As aprendizagens foram classificadas tomando como referência a classificação apresentada por Charlot (2009) na análise de balanços de saber de jovens franceses nos liceus profissionais de subúrbio. Em sua análise o autor classifica as aprendizagens como aprendizagem ligada à vida cotidiana; aprendizagem intelectual ou escolares; aprendizagens relacional e afetiva ou ligadas ao desenvolvimento pessoal e aprendizagem profissional. Charlot (2009) explica que o balanço é um trabalho de interpretação e que “para que as respostas façam sentido é preciso reagrupá-las, categorizá-las, o que supõe que seja preciso fazer escolhas - de forma que a categorização está igualmente ligada à relação com o saber do próprio pesquisador” (CHARLOT, 2009, p. 19).

Após a leitura dos balanços de saber identificamos aprendizagens que foram classificadas em: *Aprendizagens relacionais e afetivas* (ARA) – quando nos textos são evocadas a relação com o outro: relações de alteridade, afeto, respeito às diferenças, respeito à opinião do outro. *Aprendizagens intelectuais e escolares* (AIE) – quando no texto são evocadas disciplinas escolares, saberes epistêmicos que envolvem um conteúdo de aprendizagem, análise, argumentação, reflexão crítica. *Aprendizagens de desenvolvimento pessoal* (ADP) – quando nos textos são evocadas aprendizagens ligadas a uma relação do sujeito consigo mesmo, reconhecendo se como sujeito e visando desenvolver-se como pessoa. *Aprendizagens ligadas a religião* (ALR) – quando nos textos evocam-se doutrinas religiosas como a aceitação das provações, a recompensa da fé, planos e propósitos divinos. Esta última categoria não comparece em outros estudos que operam com a relação com o saber e que utilizam o balanço de saber, já citados. Foi o seu comparecimento no texto que nos levou a considerá-las como aprendizagens.

Ficamos atentas ao peso de cada aprendizagem no seu conjunto. Contabilizamos mais de uma vez a aprendizagem segundo o número de ocorrências das mesmas nos balanços de saber, inclusive quando os jovens enumeravam vários tipos de aprendizagens semelhantes, pois, segundo os estudos da relação com o saber, a enumeração significa insistência (CHARLOT, 2009)

Conforme explica Charlot o valor e o sentido que o sujeito estabelece com o aprender está interligado com a dimensão epistêmica, social e identitária da relação com o saber. Em outras palavras, o autor afirma que “um saber só tem sentido e valor por referência às relações que supõe e produz com o mundo, consigo, com os outros” (CHARLOT, 2001, p. 64). Nesse sentido cruzamos tipos de aprendizagens e territórios, como apresentado na tabela 17

Tabela 17: aprendizagens em correlação aos territórios

Tipos de aprendizagens	Casa	Escola	Bairro	Internet	Genéricas	Total de aprendizagens
ARA	43	10	11	3	8	75
AIE	4	17	0	4	2	27
ADP	13	14	1	2	16	46
ALR	4	0	1	0		5
Aprendizagens por lugar	64	41	13	9	26	153

Fonte: Dados disponibilizados pela rede pesquisada – Elaboração própria (2020)

Levando em consideração o território como ponto de partida da análise, observamos que os jovens dizem que aprendem mais em casa, depois na escola, depois com os outros, consigo mesmos, com a vida. O bairro e a internet, comparecem por último. Quando analisamos as aprendizagens que são mais evocadas, identificamos que, em primeiro lugar, os jovens valorizam as aprendizagens relacionais e afetivas, em segundo lugar, aquelas ligadas ao desenvolvimento pessoal, em terceiro lugar as aprendizagens intelectuais e escolares e, por último, as de cunho religioso.

4.3.1. Aprendizagens relacionais e afetivas (ARA)

Sobre o grupo alvo da pesquisa, Charlot (2009) nos lembra, nesse sentido, que estamos na presença de “adolescentes ou adultos muito jovens e, que nessa idade, um indivíduo é particularmente sensível às questões relacionais e ao seu desenvolvimento pessoal. Mas, este fato só justifica uma parte do fenômeno” (CHARLOT, 2009, p. 26). Por isso, entendemos que mesmo sendo um grupo com uma predisposição às aprendizagens próprias dessa faixa etária, os territórios e as pessoas de referências neles potencializam esse aprendizado.

As aprendizagens relacionais e afetivas são as mais evocadas, praticamente ocupam 50% do universo de evocações feitas. E o território onde elas comparecem de maneira majoritária é na *casa*, numa proporção de 57% sobre os outros lugares.

Os jovens sinalizam que em *casa*, com a família, aprendem relações de afeto (“amor”, “carinho”, “empatia”, “amar as pessoas do jeito que elas são”), de alteridade (“ajudar as pessoas que precisam”, “a tratar todos bem sem desigualdade”, “o respeito com todos”, “a respeitar a opinião alheia”, “a respeitar os mais velhos”, “partilhar”), valores sociais (“honestidade”, “a humildade”, “a solidariedade”, “a tolerância”, “convivência”, “importância que tem de uma família ser unida”), valores morais (“o caráter”, “me comportar”, “o que devo e não devo fazer e o que é certo e errado”) e a conformidade (“ser educado”, “educação”, “comportar-se”, “me portar em sociedade”, “saber esperar o tempo certo das coisas”, “não apegar-se a disputas e diferenças”, “ouvir conselhos”, “lidar melhor com a situação”). Os excertos discursivos a seguir confirmam essas aprendizagens:

“Cresci sendo um menino muito carinhoso, ganhando vários ensinamentos em relação a um ser e o principal dela é a educação. Essa é uma das qualidades que mais destaco em mim e sempre destacarei. Gosto muito de ajudar o próximo e

espero sempre que as pessoas tenham a mesma versão que eu, pois na atualidade o que mais falta nas pessoas é solidariedade” (Caio - 3ª série).

“Os meus maiores professores são minha família e em especial o meu avô. Mesmo tendo morrido quando eu era criança, ele me ensinou a me portar em sociedade, me ensinou a respeitar a todos, em especial aos mais velhos. Me ensinou que tudo que eu aprendo pode ser aplicado em alguma coisa, além disso me ensinou que nada é para sempre, nem o amor nem a dor, infelizmente, foi com a sua perda que eu aprendi. Além do meu avô, minha mãe me ensinou uma das coisas mais importantes para a minha vida, você tem que usar da maldade para evitar a maldade, nunca para fazer a maldade. Além de você não saber quando e nem de quem você vai precisar, então nunca se apegue a disputas e diferenças com os outros” (Yan – 3ª série).

O número de evocações de aprendizagens construídas com a família ou a casa se configura como o lugar das aprendizagens afetivo/relacionais. Como afirma Charlot (2009) “longe de ser demissionária e laxista, a família aparece preocupada em educar bem os filhos e como fonte de voluntarismo, apesar de poder ser vivida como lugar de opressão” (CHARLOT, 2009. p. 45). Embora haja uma prevalência de aprendizagens vinculadas a valores e a comportamentos saudáveis de convivência com os outros, os jovens trazem evocações que refletem as tensões vividas dentro de casa. Os fragmentos extraídos do balanço de saber de Tania, Bia e Luiz mencionam explicitamente essas tensões e aprendizagens:

“Com o que vivi, não acho certo alguém bater em alguém fisicamente e essa pessoa se quiser pode se defender e que é certo. Para mim, o que é mais importante é que todos têm direitos e vi que nem todos tem direitos essenciais e que temos que correr atrás de ser tratado com respeito, ter amor próprio e ter amor ao próximo, mesmo se essa mesma pessoa já fez mal pra mim. O melhor é tentar ao menos fazer sua parte do que ficar parado e achando que você não é bom pra nada “(Tania -2ª série).

Em casa, o lugar que recebi os primeiros atos de afeto, ensinamentos de educação e até amor negativo (Bia – 3ª série).

“Mas como nem tudo na vida são flores, obviamente existem as más influências, como meus tios que bebem e fumam” (Luiz – 1ª série).

Na escola essas aprendizagens compõem em um percentual de 13% e são descritas como aprendizagens voltadas para o afeto e relações de alteridade (“amizade”, “a lidar com as diferenças”, “ter empatia”, “a respeitar”, “ter diferentes perspectivas”, “o contato com

diferentes opiniões”, “pontos de vista pessoais”, “a convivência”). Os trechos a seguir retratam algumas dessas aprendizagens.

“Se pararmos para pensar a escola é muito mais que ficar sentada numa cadeira ouvindo explicação do/a professor/a. Aqui aprendo uma matéria chamada VIDA. Foi aqui que aprendi a lidar com as diferenças, a ter empatia, a respeitar e ter diferentes perspectivas” (Sônia – 2ª série).

“Eu aprendi muito com os professores desse colégio, pois alguns deles não viam você como aluno, e sim como pessoa, que assim como todo mundo, tem seus problemas e precisa de ajuda, carinho e amor” (Alba- 3ª série).

Mas, os jovens também nos contam que a escola pode ser lugar para aprendizagens relacionais e afetivas contraproducentes. Assim, por exemplo o jovem Yan coloca de forma negativa a aprendizagem da competição, quando diz: “[...] já as coisas ruins foram infelizmente, aprendidas na escola, como por exemplo a competição para conseguir algo, que no fundo eu sei que não é importante, como se fosse uma corrida interminável (Yan- 3ª série). Uma outra jovem afirma que na escola aprendeu que “nem sempre as pessoas vão ser legais com todo mundo” (Ester – 1ª série). Outras jovens, reconhecem a escola como lugar de convivência, mas relatam que ela pode ser, também, lugar de relações conflituosas e de sofrimentos. Os excertos dos balanços de saber das jovens Sônia e Kênia retratam essas aprendizagens:

“A todo momento somos seres pensantes e que aprendem e a escola tem base fundamental na nossa formação. Apesar da rotina muitas vezes desgastante, maçante, crises de ansiedade, eu sei que essa é uma das melhores fases da minha vida e minha aprendizagem não dependeu apenas da escola, mas também da convivência com meus amigos, professores e todas as pessoas que me rodeiam” (Sônia -2 série).

“A escola não é fácil, além de exigir muito do psicológico, ainda temos consciência, às vezes tarde demais, de que dela vai depender nosso futuro. Dentro da escola eu fui humilhada, me apaixonei, fiquei com muita raiva de algumas pessoas, sorri, fiz amizades que nunca vou esquecer e outros que já nem me lembro mais. Dentro de tudo que passei aqui dentro, vou amadurecer e posso afirmar com toda certeza que matemática é horrível” (Kênia -1ª série).

No bairro, essas aprendizagens apresentam-se em 15% e as percebemos como aprendizagens positivas, ligadas a práticas democráticas e sociais como: “fazer o que o outro

sugere”, decidir as coisas”, “ter união e confiança no grupo”. “a conviver com os outros”, “que existem outras opiniões”. Embora sejam poucas as evocações no bairro, elas são aprendizagens que ajudam na formação cidadã e de integração social. Um dos jovens sinaliza que no bairro ele aprende valores como a “humildade”, “o afeto” e que, ali, é o lugar da prática desses valores. No bairro, os jovens “aprendem a brincar”. Charlot (2009) também identifica o bairro como o lugar da socialização, onde se aprende o bom comportamento, a solidariedade. A maioria dos jovens silencia o bairro, nos balanços de saber, mas, nas entrevistas, ele aparece como um “lugar perigoso”, porém, “lugar de relações de entreajuda”.

Na *internet* essas aprendizagens foram evocadas em menor número (3 evocações), ou seja, em 4% e adquirem uma tônica mais negativa, pois, os jovens sinalizam que nela, precisam ficar atentos, “não confiar em tudo/todos” e que “existem pessoas de todo tipo”. Ali, uma das jovens afirma que é um lugar onde “as pessoas julgam muito umas às outras”. A professora Shirlei Rezende Sales (2014) explica que as tecnologias têm produzido novas subjetividades e processos educativos, embora elas sejam ambíguas, a autora afirma que não é por isso que deixam de ser potencialmente educativas. Sales (2014) esclarece que “os jovens são desafiados a fazerem uso seguro e crítico das novas tecnologias na perspectiva de dominar instrumentos de conhecimento e não serem dominados por eles” (SALES, 2014, p. 244). Assim, interpretamos que os jovens que falam da sua relação com a *internet* se mostram capazes de um uso crítico desse lugar de interação e conhecimentos, bem como de filtrar aquelas relações que não sejam seguras.

As aprendizagens genéricas aparecem em 11% das evocações, voltadas por um lado para alteridade e valores (“humildade”, “aceitar a opinião do outro”, “os valores humanos”) e por outro, para aprendizagens provocadas em situações de violência e desrespeito como: “aprendi que não fazem bem relacionamentos obsessivos”, “que há pessoas que não respeitam os outros”, “preconceito”, “usar a violência traz dor para os outros”. Alguns desses relatos são apresentados a seguir.

“O maior aprendizado que tenho são os valores para formação de um ser humano melhor “(Helen -1ª A).

“Diante de tudo que considero mais importante é poder me relacionar e ter boas relações com os outros” (Noé -2ª série).

“Eu aprendi que há pessoas que não respeitam os outros, têm preconceito e julgam os outros, usam a violência e traz dor para os outros [...] aprendi que não faz bem relacionamentos obsessivos. Aprendi que mesmo em situações

difíceis não se pode desistir da vida e sim, tentar olhar o que não está bem e tentar resolver” (Tânia – 2ª série).

Constata-se pelas aprendizagens descritas que os jovens prezam pelo convívio harmonioso, por valores que cuidem e respeitem o outro e rejeitam comportamentos que atentem contra a vida social. Eles se interessam por aprendizagens que valorizam a relação com os outros, individual e coletivamente. Charlot (2009, p. 30) considera que essas aprendizagens “são essenciais para eles e por isso não é surpreendente encontrá-las no centro dos balanços de saber”; e formula outra hipótese em relação ao que essas aprendizagens podem sinalizar: “no centro do universo destes jovens encontram-se os outros, a vida, o mundo mais do que o Eu muito assumido”(CHARLOT, 2009, p. 30).

Turra Neto (2015) discute a necessidade de entender que “a experiência da juventude comporta um inegável componente espacial, de modo que podemos dizer que sem espaço não há juventude, pois sem os grupos de pares e seus encontros, não se realiza a ‘pulsão gregária’ que é definidora dessa fase de vida” (TURRA NETO, 2015, p. 128, aspas do original) . Ele defende a ideia que “a juventude é uma experiência, que precisa ser vivida com os outros, uma experiência formativa dos sujeitos e que faz dos/as jovens reais produtores de seus espaços de interação (TURRA NETO, 2015, P. 128-129). Portanto, concordamos com o autor quando afirma que os jovens são produtores de cultura e que precisam estar reunidos para poderem tratar essas questões existenciais e praticar as juventudes e as espacialidades juvenis nos territórios.

4.3.2. Aprendizagens de desenvolvimento pessoal (ADP)

As aprendizagens de desenvolvimento pessoal são evocadas em segundo lugar, representando 30% no conjunto das aprendizagens. Os territórios onde elas comparecem, sem muita diferença de valores, são: com os outros sem especificar lugares (34%); na escola (30%); em casa (28%). Esses valores comparecem minoritariamente na Internet (4%) e no bairro (2%).

Os jovens aprendem em *casa* coisas básica como “falar” e “andar” e muitas outras relacionadas com a confiança em si mesmos (“não sentir mal ou inferior por isso”; “que devo buscar sempre os meus objetivos”), a superação das dificuldades e ameaças da vida (“aprendi que a vida não é um mar de rosas”, “a cada dia aprender a lidar como os desafios”, “usar da

maldade para evitar a maldade”), a construção de si (“ensinamentos em relação a ser”, “não devo tentar ser uma pessoa que não sou”).

Na *escola*, essas aprendizagens podem ser divididas em desenvolvimento intrapessoal e interpessoal. O primeiro traz evocações como: “nunca devo desistir dos meus sonhos”, “a minha felicidade está dentro de mim”, “construí meu ser, meus ideais, meus valores”, “quem eu sou, o que eu sou, como eu sou e o que eu quero ser” e que evoca um eu mais reflexivo sobre si. O segundo traz evocações de uma jovem que aprendeu ensinamentos de descrença sobre que a levou à angústia. O trecho a seguir retrata essa evocação:

“Em meus antigos colégios, exemplificando, passei por experiências ruins, que me levaram a ensinamentos sobre descrença, angústia e desespero, em relação, principalmente, a mim mesma. Entre em um canto sombrio no qual não enxergava saída. Minha mente se tornou um tornado sem fim. E se não fosse pelo apoio e carinho de meus pais e amigos, eu definitivamente não conseguiria seguir em frente para contar a minha história” (Quezia – 3ª série).

Na relação com os outros, feita de modo mais genérico, (*sem lugares identificados*), os jovens aprendem aspectos do desenvolvimento pessoal ligados fortemente a construção da identidade (“ser uma pessoa melhor”, “menos individualista”, “mais respeitosa”, “mais gentil”, “mais companheira e honesta”; “formação do meu ser”; “enquanto houver tempo e vontade de mudar você a poderá fazer”; “tudo bem em nem sempre estar bem”) e a superação das dificuldades (“em situações difíceis não se pode desistir”, “tentar olhar o que não está bem e tentar resolver”; “errar é importante para aprender”; “se eu cair devo me levantar e tentar novamente”).

No *bairro* só comparece uma aprendizagem evocando “aprender a andar de bicicleta” e, na *internet*, duas aprendizagens sobre descobrir explicações do que a pessoa estava vivendo. Entendidas como aprendizagens de autoconhecimento ou de compreensão psicológica de alguma situação pessoal.

As aprendizagens de desenvolvimento pessoal trazem um *eu introspectivo* que busca autoafirmar-se como um sujeito que pode superar dificuldades, sendo ele mesmo e correndo atrás dos seus objetivos.

“Sempre acreditei que aprendizagem vai muito além do que o colégio nos mostra. Aprendizagem é a formação do ser humano e seu conhecimento, sobre o mundo e si mesmo” (Quezia- 3ª série).

“Mas na verdade ser jovem não é tão fácil assim, para mim pelo menos não, essa é uma fase complicada que você está conhecendo sobre si mesmo está se descobrindo, se ajustando ainda. E pra mim o que é mais difícil é o nosso futuro incerto, sobre como eu serei ou que farei” (Paulo -2ª série).

“Sempre fui uma pessoa muito observadora. Eu observo muito algumas atitudes das pessoas pra ver se eu faço o mesmo e se for errada tentar-me corrigir. De tudo que eu aprendi, o mais importante é aprender a ter uma boa convivência com os outros, pois isso vai me fazer ficar bem comigo mesma” (Dany -3ª série).

“E sinto que aprendi só porque quis provocar uma reflexão em mim mesmo. Primeiro, o que eu digo muito é que aprendizagem procede do autoconhecimento. Portanto, devemos conhecer nossos sentimentos, personalidades, para depois recebermos outros tipos de conhecimento” (Frank – 1ª série).

Contrariamente ao que se pensa sobre os jovens, os balanços nos apresentam uma juventude comprometida consigo mesma e com seu desenvolvimento. Há um exercício por constituir-se um ser humano melhor. Dayrell et al. (2016) explica que construir uma noção de juventude exige um confronto com as representações projetadas sobre os jovens. Esse paradoxo se evidencia sobretudo no excesso de imagens do mundo juvenil apresentado nas publicidades que exaltam a ideia da eterna felicidade e da beleza física de um corpo sarado mas, em contrapartida, não são todos os jovens que alcançam esse padrão de condição juvenil, pois, existe um déficit significativo em termos de acesso a bens materiais e culturais como de políticas públicas que favoreçam as camadas juvenis, principalmente as mais empobrecidas. Relatos como os acima citados, permitem desconstruir essa ideia que se tem do jovem e “cuidar para que não nos apeguemos a modelos pré-construídos, correndo o risco de produzirmos imagens em negativo de nossos jovens, o que pode fazer deles uma *nova classe perigosa* a ser combatida” (DAYRELL et al., 2016, p. 24 grifos do original).

4.3.3. Aprendizagens intelectuais e escolares (AIE)

As aprendizagens intelectuais e escolares são evocadas em 17% sobre o valor total das aprendizagens e localizadas preponderantemente na *escola* com 63%. Ali eles aprendem a “teorizar”, “a pensar”, “a construir suas próprias ideias e opiniões”, “a argumentar para defender-se”, “aprendem conteúdos”, “matérias acadêmicas”. De forma geral, não explicitam os aprendizados em si, nem detalham quais as matérias ou conteúdos: “*Na escola, eu aprendo as matérias que são pesadas*” (Luiz- 1ª série). Somente um jovem se refere explicitamente a física, química e biologia de maneira nominal, para dizer que antes de aprender a teorizar a

natureza por essas matérias, ele aprendeu a admirá-la antes: *“Mas também aprendi ótimas coisas na escola, como exemplo, a admirar a beleza da natureza, mesmo que teorizamos na química, física ou biologia”* (Yan – 3ª série).

Uma das jovens conta que pegou gosto pelos estudos após experiência de reprovação e que isso mudou sua forma de se relacionar com o saber:

“Em todas as situações boas e ruins, recebi conselhos e ajuda. Inclusive, tive uma situação que parecia que o mundo ia desabar, a reprovação escolar no primeiro ano do Ensino médio [...] Com isso, eu amadureci numa forma que até fiquei surpreendida, peguei gosto pelos estudos e agora tenho uma meta escolar, que é passar em odontologia na faculdade federal de Diamantina” (Zila – 3ª série).

Outra jovem levanta uma crítica sobre os conhecimentos que a escola valoriza e sinaliza a necessidade de a escola olhar para o desenvolvimento dos talentos específicos dos(as) estudantes: *“O sistema escolar não valoriza os conhecimentos e talentos específicos que um aluno possui. Só limita as áreas como exatas e biológicas, mas apesar da escola nos limitar, ela também explora nossos horizontes”* (Dora-1ª série).

Mas, de forma geral, os jovens expressam que as aprendizagens na escola ajudam na formação de um pensamento crítico:

“Na escola temos que conviver com todo tipo de pessoa, gostando ou não e temos as melhores experiências para um preparo para a vida fora dela. Além dos conhecimentos acadêmicos que aprendemos na escola, nela também temos contato com diferentes opiniões, pontos de vista pessoais. Dessa forma conseguimos construir nossos próprios ideais, nossas opiniões e coletamos novos argumentos para defendermos” (Julia – 1ª série).

Os assuntos evocados sobre a escola foram melhor explicitados pelos(as) jovens durante as entrevistas, os quais serão retomados no próximo capítulo.

Em *casa* e na *internet* as aprendizagens AIE representam 15%. Um valor bem abaixo dos 63% da escola. Com a família se aprende “a ler”, a “ter melhor rendimento escolar”, a “falar inglês” e o “significado das palavras” e, na *internet*, os jovens “trocam opiniões”, são “livres para expor os pensamentos”, “o tempo é maior para aprender” e “pode assistir videoaulas”, no sentido de reforçar ou esclarecer os conteúdos. Nos *lugares sem identificação*, os jovens falam de forma genérica de conhecimentos acadêmicos, comparecendo só duas vezes em um total de 27 evocações, ou seja, 7%. O *bairro* não se apresenta como lugar de aprendizagens intelectuais e escolares.

4.3.4. Aprendizagens ligadas a religião

Após as leituras dos balanços, identificamos aprendizagens ligadas à religião e por isso foram integradas ao quadro de classificação das aprendizagens. Elas representam 5% do total das aprendizagens levantadas. São principalmente, dois os lugares onde elas são evocadas: em *casa* e no *bairro*. A seguir se apresentam os excertos discursivos dessas aprendizagens de cunho religioso/espiritual:

“Hoje é graças a minha avó. De tudo que aprendi, o mais importante é que tudo tem um propósito”. Tudo está nos planos de Deus. Devemos passar por problemas pra depois sermos recompensados, sempre. Acho que se você conseguir ver a vida dessa forma, você sofre menos” (Úrsula- 2ª série).

“Em meu bairro aprendi a andar de bicicleta, a rezar terço (rezamos a uma vez por mês)” (Cauã – 1ª série).

“Desde criança, por exemplo, meus pais me ensinaram diversos tipos de coisas, das mais básicas como falar e andar, até as mais complexas, como religião, valores e morais” (Quezia – 3ª série).

Chama atenção que essas aprendizagens não compareçam na escola, mesmo em se tratando de um colégio confessional católico. Nesse sentido, podemos inferir que a escola respeita o caráter laico da educação e não se coloca como um lugar para o proselitismo religioso ou doutrinação confessional. Um dos documentos mais recentes que norteiam a educação católica, chama-se, “Humanismo Solidário” e ele convida a uma convivência multicultural:

A vocação à solidariedade convida as pessoas do século XXI a confrontarem-se com os desafios da convivência multicultural. Nas sociedades globais convivem diariamente cidadãos de tradições, culturas, religiões e concepções de mundo diferentes e daí, surgem muitas vezes incompreensões e conflitos. Em tais circunstâncias, as religiões são frequentemente consideradas estruturas de princípios e valores monolíticos, intransigentes, incapazes de conduzir a humanidade à sociedade global. A Igreja Católica, pelo seu lado, «nada rejeita do que nessas religiões existe de verdadeiro e santo», e é seu dever «anunciar a cruz de Cristo como sinal do amor universal de Deus e como fonte de toda a graça». Está igualmente convencida de que, na verdade, as dificuldades geralmente são o resultado de uma ausência de educação para o humanismo solidário, baseada na formação da cultura do diálogo (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 2017, n. 11).

Ao estabelecer a correlação entre aprendizagens e território, constata-se que o lugar mais evocado pelos jovens foi a *escola*, mas é a casa, o lugar onde comparecem maiores quantidades de aprendizados (Tabelas 16 – 17). A escola é um território que pode ser compreendido na sua multidimensionalidade territorial. Como explicado por Haesbaert (2004, 2011, 2014, 2016), um território é produzido e delimitado por relações de poder através das práticas de dominação ou apropriação e na sua multiplicidade, pode ser abordado na dimensão política, econômica ou culturalista.

Desde o ponto de vista conceitual, a escola pode ser enquadrada dentro da dimensão política/jurídica de território onde prevalecem as relações de dominação, uma vez que o Estado exerce um poder de controle sobre ela, através das políticas educacionais e ela um poder normativo e regulatório sobre os sujeitos que a acessam, seja na condição de diretores, professores, estudantes ou servidores. Portanto, podemos defini-la como um território normado e normativo (ANTAS JÚNIOR, 2004; SANTOS, 2006).

A escola, também, se enquadra na dimensão economicista do território (HAESBAERT 2004, 2011, 2014, 2016), pois, as políticas econômicas influenciam as políticas educacionais. As tendências capitalistas definem os perfis dos egressos do ensino médio para o mercado de trabalho e isso tem ecoado na atual reforma do ensino médio brasileiro (Novo Ensino Médio) e essa tendência na formação do currículo é um dos dilemas postos no ensino médio e algo questionado em debates anteriores a essa legislação (DAYRELL; CARRANO; MAIA, 2014)

Inclusive, entendemos que a escola é um território na dimensão econômica, se analisada como um produto de consumo, seja no âmbito público ou privado. Charlot (2013) explica que a escola se converteu numa promessa de inserção socioprofissional ao invés de continuar sendo um lugar para o saber e a formação. Consequentemente, o saber foi perdendo seu valor de uso, para virar só um valor de troca, fomentando a concorrência. Charlot (2013) insiste ainda que:

Hoje em dia, o saber não se apresenta só como atividade e como patrimônio, mas, também, como mercadoria: o saber como passe, que permite passar de ano e passar no vestibular. Cada vez mais alunos não vão à escola para aprender, mas apenas para passar de ano, sem preocupação nem com a atividade intelectual, nem com o patrimônio humano. Decerto, querer passar de ano e adentrar uma universidade é uma ambição legítima e realista; o problema, porém, é quando a lógica do saber some da escola; ora, cada vez mais alunos nunca encontraram na escola o saber como sentido e o aprender como prazer (CHARLOT, 2013, p. 180).

Uma das jovens participantes trouxe na entrevista uma observação que se relaciona com essa tendência pedagógica das escolas particulares no quesito “ingresso a à faculdade”. A jovem Dora sinaliza que desde seu ponto de vista, a escola poderia ampliar nos seu discurso o campo de possibilidades de modos de ingressar nas faculdades e olhar para outras áreas do conhecimento fora das áreas de exatas ou biológicas, como no caso das artes. Ela considera que:

“A escola particular, às vezes, faz muita pressão sobre faculdade. Força um único pensamento que para a pessoa ter sucesso vem de uma faculdade. Não deixa você ter outras opções ou ter outros pensamentos sobre isso. E como escola particular, a escola tem que pagar uma mensalidade...eles deveriam investir mais em algumas outras áreas de educação. [Tipo] artes, teatro. Eu sei que na escola tem, mas não é uma coisa que demonstrem tanto. E deveriam mostrar alunos que [tipo] todas as aspirações artísticas que têm, aparece mais no círculo de igreja, [tipo] missas em quadras. Eu acho que deveria sair um pouco disso para mostrar que o mundo artístico vai muito além disso.... eu acho que também eles não explicam que tem outros modos de você conseguir uma carreira baseada em educação sem ser pelo Enem. Tem modos muito mais...se pesquisar... muito mais fáceis de entrar na faculdade” (Dora – 1ª série).

Dentro dessa concepção territorial da escola como um *continuum*, ou seja, "que vai da dominação político-econômica mais ‘concreta’ e ‘funcional’ à apropriação mais subjetiva e/ou ‘cultural-simbólica’ (HAESBAERT, 2014, p. 58); conforme Haesbaert (2014); entendemos que o Colégio B, enquanto escola confessional privada, busca se colocar no mercado educacional como um lugar de sucesso profissional dos jovens do ensino médio, atendendo às normas jurídicas educacionais do Brasil e às orientações educativas e pastorais da comunidade católica. As famílias dos(as) jovens bolsistas também são atraídos por essa proposta de ensino, assim como as famílias dos jovens pagantes.

Por último, a escola se enquadra dentro da dimensão culturalista, por meio das relações de apropriação. Nesse sentido, Haesbaert (2004, 2011, 2014, 2016) nos explica que a apropriação do território acontece nas interações sociais e culturais dos sujeitos que o constituem. São eles com suas identidades, culturas, histórias, vivências e visões de mundo que dão vida ao território. Essa apropriação é chamada de territorialização, pois, são as pessoas que ao fazerem uso desse território, o organizam e dão significado. Cabe refletir do ponto de vista apresentado pelos autores de território as relações de poder engendradas nos territórios, e as escolas, como território, não escapam das tensões decorrentes dessas relações – entre direção e equipe profissionais, entre equipe de profissionais e direção; entre as

famílias e as instituições; entre professores e estudantes; entre estudantes e professores; entre os pares etc.

Nesse sentido, o aprender que se faz nesse território, molda nosso sentido de lugar (MASSEY, 2008). Charlot (2008) nos provoca a pensar nas questões acima ao afirmar que o sujeito se constrói a si mesmo dentro de um sistema de lógica, configurada em um determinado espaço. A dimensão antropológica da relação com o saber entende que para toda ação humana há uma lógica:

Por ser sujeito de sentido, o ser humano é ‘lógico’, isto é, existe sempre uma forma de racionalidade na sua conduta, inclusive quando ele delira. Mas as lógicas podem ser diferentes, e até contraditórias, em particular quando foram construídas em espaços sociais e culturais diferentes. Quem raciocina numa determinada lógica, ou age em referência explícita ou implícita a certa lógica, tende a considerar aqueles que raciocinam ou se comportam conforme outra lógica como loucos, selvagens, esquisitos, etc. (CHARLOT, 2008, p. 177, aspas do original).

Nos textos dos balanços de saber, os jovens participantes do estudo falam da escola como um território do seu cotidiano: nela, passam longas horas do dia, estudando, convivendo e aprendendo, também, sobre si mesmos. Há assim uma perspectiva culturalista/simbólica que dá o tom dos relatos sobre a escola. Os jovens alteram o território com suas singularidades, suas culturas e a suas visões de mundo. Esse território é apropriado pelos jovens como o lugar do encontro, da amizade, do crescimento pessoal, do acolhimento, das aprendizagens acadêmicas, das diferenças, das divergências, mas sobretudo de aprendizagens para a vida. A partir das análises, interpreta-se que a lógica da escola é uma lógica educacional voltada para a formação humana, mas com forte ênfase de preparação para o Exame Nacional do Ensino médio (Enem) e o vestibular. E essa lógica se percebe na mobilização dos jovens para o ingresso às universidades. Os excertos a seguir trazem alguns exemplos dessas mobilizações.

“Espero portas de estudos em faculdades, me identificar com o curso escolhido, ter pessoas agradáveis em minha volta e querer que amigos e família sejam pontos de apoio e seguridade” (Bia - 3ª série).

“Um dos meus sonhos é passar na federal de medicina e no futuro ajudar o próximo” (Caio 3ª série).

“Quero continuar a estudar, mesmo depois de completar o ensino médio, fazer faculdade e trabalhar logo depois” (Olga - 2ª série).

“Espero adquirir mais conhecimentos para entrar em uma faculdade e ter a tão sonhada/desejada graduação, mas desejo virar uma mulher cada dia melhor e consciente de muitas experiências e vivências que estão por vir” (Vicky -3ª série).

Inferimos por essas evocações de futuro dos(as) jovens, que a lógica da escola confirma o desejo de fazer uma faculdade, mas atrelada à dimensão humana. Pode se afirmar, portanto, que a escola se coloca para além de aprendizagens de cunho mais epistêmico, mas como um território de aprendizagens sobre a vida, atrelado a dimensão humana do viver.

Em segundo lugar, a casa como território se coloca como paradoxo. Por um lado, ela é propiciadora das aprendizagens dos valores humanos e cidadãos, mas por outro, das práticas dos maus exemplos, da violência física e psicológica. A casa foi apresentada sob duas perspectivas – uma que identificamos mais próxima ao que o Bachelard propõe; e outra permeada por tensões. Na primeira os jovens evocaram *a casa* como território de aprendizagens. Gaston Bachelard (1978) compreende a casa como um lugar de acolhimento, sem a qual o homem seria um ser disperso. Desde uma dimensão fenomenológica, o autor nos apresenta a casa como o lugar do interior do ser, o espaço feliz, o primeiro mundo do ser humano: “Pois a casa é nosso canto do mundo. Ela é, como se diz frequentemente, nosso primeiro universo. É um verdadeiro cosmos. Um cosmos em toda a acepção do termo. Até a mais modesta habitação, vista intimamente, é bela” (BACHELARD, 1978, p. 200).

É nesse sentido, que os jovens fazem referência a casa 38 vezes. Nos balanços e nas entrevistas, a casa comparece como o lugar onde os jovens se sentem seguros, apoiados em suas iniciativas e projeções, onde aprendem várias coisas para seu desenvolvimento pessoal, moral e social.

Ao falar da casa, os jovens utilizam a palavra família de forma genérica ou os termos pais, evocada como lugar da conformidade (portar-se bem, ser educado, respeitar)

Nos textos dos balanços esse território nem sempre comparece em sua positividade. Apresentam-se situações de incômodos, tensões nas relações, conflitos, violências de gênero e as tensões são provocadoras de atitudes reflexivas sobre comportamentos que não querem tomar ou reproduzir. Essas experiências negativas apoiam então outras aprendizagens, que demonstram superação e discordância com qualquer tipo de violência.

Interpretamos, pois, que a lógica construída pelas famílias é uma lógica de superação e de zelo pela educação dos(as) filhos(as). A lógica de valores que os pais transmitem aos jovens está pautada pela moral e a ética da formação humana. Entretanto, em alguns lugares, os(as) jovens identificam lógicas culturais que atentam contra essa formação e a rejeitam, claramente.

Em terceiro lugar comparecem as evocações de aprendizagens genéricas, que não nos permitem identificar o lugar. O fato de não especificar o lugar, mas identificar agentes, sejam eles mesmos ou com outros (geralmente os amigos), indica que as aprendizagens aconteceram sempre em uma relação com o mundo, consigo mesmo ou com os outros, reafirmando a perspectiva antropológica, sociológica e singular, constitutiva da relação com o saber.. A lógica que perpassa essas aprendizagens construídas sem identificar os lugares, é uma lógica de sentido voltada para o desenvolvimento intrapessoal e interpessoal, que de certo modo dá o tom dos balanços de saber. Os(as) jovens se apresentam reflexivos sobre o seu ser e estar no mundo.

Em quarto lugar encontramos, como parte do ciberespaço, a *internet*. Este território foi evocado em proporções menores, se comparadas com a escola ou a casa. A internet é um território acessado para ampliar conhecimentos acadêmicos ou de situações pessoais, liberdade de expressão, para o lazer e de conexões nas redes sociais. Em duas das 9 evocações feitas a este território, os jovens expressam um acesso cauteloso com o tipo de pessoas e de informações que podem nele circular.

A lógica construída na relação com o ciberespaço é uma lógica pautada por um pensamento crítico. Os(as) jovens entendem que mesmo sendo um lugar acessado para o lazer, as relações e a informação; nele se precisa filtrar os vínculos e as informações que querem estabelecer e receber. Os jovens têm a possibilidade de viver processos de territorialização em uma dimensão maior do que em épocas anteriores. Haesbaert (2004) sinaliza que essa interação territorial ficou mais fluida, ou seja, não se trata de uma justaposição de territórios, mas de uma multiterritorialidades, pois:

A principal novidade é que hoje temos uma diversidade ou um conjunto de opções muito maior de territórios/territorialidades com os/as quais podemos “jogar”, uma velocidade (ou facilidade, via internet, por exemplo) muito maior (e mais múltipla de acesso e trânsito por essas territorialidades – elas próprias muito mais instáveis e móveis [...]) (HAESBAERT,2004, p. 344).

Ao mesmo tempo, que os jovens reconhecem esse território como de encontro e de socialização; entendemos que enquanto sujeitos posicionam-se conscientemente nesse tráfego virtual. Como afirma, Haesbaert (2004, p.346, aspas do original) não se trata somente de acessar novos territórios, mas de “vivenciá-los, concomitante e/ou consecutivamente, num mesmo conjunto, sendo possível criar aí um novo tipo de ‘experiência espacial integrada’” A imagem que se tem dos jovens, de modo geral, é que eles são consumidores cibernéticos inconsequentes e acríticos, pela facilidade com que acessam esse território, mas se evidencia nos relatos uma relação responsável com o ciberespaço.

O quinto território mais evocado pelos jovens foi o *bairro*. Este território ganhou poucas evocações, inclusive menos que a internet, mas em comparação os jovens o referenciam como de socialização, de convivência saudável, de aprendizagens positivas.

Para além do termo bairro, foi considerada a palavra *roça*, uma vez que uma das jovens participante da pesquisa, conta sobre a zona rural como seu lugar de origem. As referências são positivas em termos de aprendizados, mas, a zona rural se apresenta com suas dificuldades, uma delas é o acesso ao ensino médio, e a necessidade de os jovens mudarem para a cidade para cursarem essa etapa da educação básica, ou porque esperam uma maior possibilidade em direção a faculdade, cursando o ensino médio na escolas da cidade.

Os jovens não fazem descrição do bairro, relatando a presença ou ausência de equipamentos urbanos como quadras poliesportivas, praças, cinema, parques e outros. Não se remetem a ele como um território físico, mas relacional, em que a convivência com a vizinhança e com os amigos se estabelece.

A lógica vivida no bairro é construída a partir de vínculos de proximidade, de interações sociais saudáveis, onde quase todos se conhecem. Entretanto, percebe-se que essa lógica adquire novas configurações a partir do ingresso dos(as) jovens na escola privada como se discute nas entrevistas. Charlot (2009) discute o bairro como um lugar ambivalente, pois, é ao “mesmo tempo perigoso e solidário, um lugar bastante excitante onde se aprende a viver – para o melhor e para o pior” (CHARLOT, 2009, p. 45).

Entendemos que as poucas evocações ao bairro estejam associadas ao fato de a escola ocupar a maior parte do tempo de socialização desses(as) estudantes. Assim, embora o bairro se apresente nessa lógica de interações sociais saudáveis, eles se afastam durante o tempo do Ensino médio dessa convivência com os(as) vizinhos. Uma outra lógica identificada é aquela que se configura nos bairros de maior vulnerabilidade, como a insegurança social.

4.3.5. Pessoas lembradas como referências de aprendizagens

Charlot (2001) explica, que “ a ideia de saber implica a de sujeito, de atividade do sujeito, de relação do sujeito com ele mesmo (deve desfazer-se do dogmatismo subjetivo), de relação desse sujeito com os outros (que co-constroem, validam, partilham esse saber)” (CHARLOT, 2001, p.61). O sujeito de saber se constrói em seus múltiplos territórios de pertença, de transitividade, de interação e práticas sociais, políticas, cultural e relacional.

Um dos fundamentos antropológicos define a relação com o outro como constitutiva da relação com o saber. Esse outro se apresenta dentro do processo do aprender em três formas: “como mediador (os pais ou professores fisicamente presentes; o autor do livro didático quando se dirige ao aluno, etc.) [...] como “fantasma do outro que cada um traz de si” [...] e o outro que existe como humanidade nas obras produzidas pelo ser humano ao longo da história” (CHARLOT, 2001, p. 27). A tabela 18 apresenta os resultados das evocações com foco nas pessoas de referência para as aprendizagens.

Tabela 18: pessoas evocadas

Lugares evocados	Pessoas evocadas	Evocações
Casa/família	Pais	10
	Tios	1
	Tias	1
	Amigos da minha mãe	1
	Pai	1
	Conhecidos	1
	Avós	2
	Avô	1
	Mãe	2
	Madrinha	1
	Meus familiares	1
	Meus irmãos	1
Escola/ Ensino médio	Os professores	4
	O professor	2
	Funcionários da escola	1
	Todas as pessoas que me rodeiam	1
	Profissional da escola	1
	Muitas pessoas	1
	Amizades	1
Bairro	Meus vizinhos	1
	Amigos	2
	Pessoas de fora	1
Internet	-	0
Sem lugar Identificado	As pessoas	2
	Amigos	6
	Os mais velhos	1
	Você mesmo	1
	Os outros	1

	Diversas pessoas	1
	Desconhecidos	1
	Experiências	1
	Sozinhos	1
	Experiências de observação	1

Fonte: Dados disponibilizados pela Rede pesquisada – Elaboração própria (2020)

A tabela apresentada mostra quais as pessoas mais evocadas e no entrecruzamento com território pode se identificar: em casa a referência são os pais; na escola, os professores; nos bairros, os amigos e as referências sem lugar específico, mais genéricas, são feitas aos amigos.

As evocações entre as formas genéricas ou individualizadas devem ser levadas em consideração, afirma Charlot (2009) quando explica que: “se os agentes de aprendizagens são, antes de mais nada, evocados de forma genérica, o mais importante, sem dúvida, é reter que existem diferenças significativas grandes entre família, formada por pessoas, a escola enquanto instituição e os amigos que constituem um grupo etário” (CHARLOT, 2009, p. 49).

Os jovens pesquisados evocam mais individualmente as pessoas referências das aprendizagens, quando falam da casa ou da família. São eles o pai, a mãe, o tio, a tia, o avô, a avó, os amigos dos pais, os irmãos, os conhecidos da família, a madrinha. A seguir apresentam-se dois excertos que retratam a referência dos avós na vida dos(as) jovens:

“Desde que nasci moro com minha avó, e, ela foi a minha base de tudo, desde o falecimento dos meus pais. Com a minha avó, na nossa casa eu aprendi o que todo ser humano dever ter: empatia, caráter, honestidade e o mais importante, respeito, se sou uma boa pessoa (Úrsula – 2ª série).

Os meus maiores professores são minha família, em especial, o meu avô. Mesmo tendo morrido quando eu era criança, ele me ensinou a me portar em sociedade, me ensinou a respeitar a todos em especial, aos mais velhos. Me ensinou que tudo que eu aprendo pode ser aplicado em alguma coisa, além disso me ensinou que nada é para sempre, nem o amor nem a dor, que, infelizmente, foi com a sua perda que eu aprendi” (Yan – 3ª série).

Já na escola, a maioria das referências às pessoas são genéricas: professores, funcionários, profissionais, amigades, pessoas. Um exemplo dessa evocação genérica comparece nos balanços dos jovens Gil e Cauã:

“Aprendi com meus pais, amigos, professores, funcionários da escola e desconhecidos. O mais importante para mim foi tudo, porque vou usar em diferentes áreas da minha vida. Os conhecimentos acadêmicos me auxiliam com

minha vida profissional e os conhecimentos morais me formam como pessoa, ou seja, meu caráter “(GIL, 1ª série).

“Aprendi escutando os mais velhos, os professores e às vezes repassando o que eu sei com outras pessoas” (Cauã – 1ª série).

No bairro, identificam como referência de aprendizagens os(as) amigos(as), vizinhos(as) e os de fora, como por exemplo, no balanço da jovem Ester (1ª série): “No meu bairro aprendi várias brincadeiras com meus vizinhos, aprendi a conviver com os outros”.

Concluimos que é na família que esses(as) jovens fazem evocações mais individualizadas. Nesse sentido, Charlot aclara que isso significa que o “Eu que aprende é mais sujeito na família que no bairro ou na escola. Na escola, ele é mais objeto da ação da instituição. Com os amigos, ele aprende enquanto membro de um grupo” (CHARLOT, 2009, p. 49).

4.4. ENTRELAÇANDO APRENDIZAGENS E VÍNCULOS TERRITORIAIS.

Charlot (2000) explica que estudar a relação com o saber exige uma sociologia do sujeito capaz de “estudar o sujeito como um conjunto de relações e processos” e “compreender como o indivíduo se apropria do universo social dos possíveis [...] como ele constrói seu mundo singular”, enfim, não se trata de “dissolver uma sociologia do discurso vago, mas, sim de propor-lhe que estude o sujeito” (CHARLOT, 2000, p. 45).

Ao refletirmos sobre esse sujeito em seus vínculos territoriais e as aprendizagens que conformam ou são conformadas por esses vínculos, podemos identificar quatro processos integrados.

O primeiro processo se liga à experiência de pertencimentos às famílias que buscam inseri-los em um outro território escolar – da escola pública para a escola privada. Há um investimento maior naquele(a) filho(a) que demonstra uma trajetória escolar melhor sucedida e pelo(a) qual busca-se uma educação capaz de favorecer sua formação humana e acadêmica em vistas de seu futuro. Entendemos que os(as) jovens bolsistas vivem a condição de ser jovem, buscando caminhos para compreenderem-se melhor e dar conta das exigências que o mundo adulto demanda deles. Eles(as) valorizam o esforço de suas famílias ao colocá-los numa escola particular e se mostram dispostos a superar os desafios de inserirem-se territorialmente em um outro território de relações epistêmicas e sociais. A relação com o saber se (re)configura gradativamente na medida que compreende as lógicas de nosso

território de ensino e que estabelecem novas amizades. Em alguns casos, essa configuração passou por experiências de reprovação, mas são jovens mobilizados a aprender e a correr atrás de seus sonhos, de ingressar em uma faculdade; de aproveitar a oportunidade e, ao mesmo tempo, de desenvolver-se como pessoas solidárias e fraternas.

Outro processo é a valoração da escola como território de importante aprendizado, de socialização e de construção de valores. Há uma construção simbólica e afetiva desse território, no qual se sentem compreendidos e acompanhados, especialmente, diante do desafio da adaptação acadêmica, como jovens oriundos de outras escolas. Entretanto, nesse território vivem as tensões relativas às exigências acadêmicas, às cobranças e tensões interpessoais com outros colegas. São jovens que demonstram estar mobilizados para aprender e continuar aprendendo, na consciência de que, como um dos jovens afirma, “*é preciso batalhar e lutar para conquistar suas metas e projetos*” (Ivan-1ª série).

Um terceiro processo que sobressai é a dimensão antropológica em correlato com a dimensão territorial. Mesmo considerando que o balanço de saber teve o limite de ser um instrumento ligado à escrita, o que para muitos(as) jovens isso significou um desafio, muitos(as) jovens deixaram transparecer aspectos significativos do processo de subjetivação como explica Charlot (2000, 2001, 2005, 2009). Os relatos colhidos nos balanços expressam a condição antropológica dos jovens como sujeitos ativos no processo de interpretação que fazem da vida, do mundo e de si mesmo. Como explicado por Charlot, devemos antes de tudo, entender que o jovem é um sujeito. E, portanto, esse sujeito: “age no e sobre o mundo; encontra a questão do saber como necessidade de aprender como presença no mundo de objetos, de pessoas e de lugares portadores de saber; se produz ele mesmo, e é produzido, através da educação”(CHARLOT, 2000, p.33).

Os(as) jovens vivem suas territorialidades em correlação com o saber. Eles(as) estão se apropriando do mundo por meio dos conhecimentos advindo da escola e com as aprendizagens construídas em casa, no bairro, na internet, com os(as) amigos, com os(as) vizinhos e sobretudo com a família. Mas, essa apropriação do mundo, implica a conformação de uma identidade juvenil sensível com o outro, respeitosa das diferenças, altruísta e crítica. Diante de tudo que os jovens consideram importante de aprender, comparece fortemente a dimensão da formação humana: eles querem aprender tudo aquilo que lhes ajude na construção de si e são capazes de pensar criticamente o mundo escolar e social.

Um quarto processo em destaque são as projeções de futuro evocadas, nas quais o vestibular comparece. Entretanto correlacionado a ele, pode se conferir nesse processo um tom marcadamente ligado ao desenvolvimento pessoal. Os(as) jovens querem aprender sobre

si mesmos, sobre como relacionar-se melhor, evitando fazer mal aos outros ou reproduzir práticas de maltrato ou exclusão. Eles(as) querem se inserir por vezes nos territórios de outro modo. Os territórios de futuro evocados se constroem simbolicamente como projeções permeadas pela formação humana.

5. APRENDER É MUDAR – ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

“E, quando cheguei lá, na escola, no primeiro trimestre, eu não tava muito ainda no ritmo que eu tinha que tá e depois, que eu peguei a recuperação, eu tomei um susto. Aí, eu tive que mudar os meus hábitos de minha rotina de estudos” (Isa – 3ª série).

“Mas, mudou muito a minha visão do mundo, muito mesmo. Hoje, eu tenho uma visão mais crítica. Eu, por exemplo, gosto de realizar atividades que antigamente não realizava. As coisas mudaram muito mesmo, muito mesmo” (Noé – 2ª série).

O mote inspirador que norteia a discussão deste capítulo encontra-se representado nas epígrafes. Trata-se de narrativas colhidas nas entrevistas realizadas com Isa e Noé, e seus relatos propiciam entrever pelo menos uma das temáticas aqui abordadas, ou seja, as táticas que os(as) jovens bolsistas operam ao adentrar no território da escola privada.

Charlot (2005) afirma que “não se pode aprender sem mudar pessoalmente” (CHARLOT, 2005, p. 71). Aprender implica mobilizar-se, implica movimento, implica mudança. O território, na perspectiva imaterial, também é considerado como uma construção social dinâmica e mutante. Portanto, o processo do aprender como a territorialização exige do sujeito abertura para o movimento, ou melhor, o coloca em movimento.

Analisar o material colhido nas entrevistas foi um mergulho respeitoso nas histórias e experiências de vida dos(as) estudantes. Ao mesmo tempo, foi um encontro com as territorialidades construídas nos territórios por onde eles(as) transitam e uma aproximação com as diversas práticas operadas por esses(as) jovens na escola.

Neste capítulo, objetiva-se explorar as correlações que se estabelecem entre a relação com o saber e os vínculos territoriais dos jovens bolsistas, na perspectiva da singularidade, capturando, portanto, territorialidades antes da sua entrada na escola privada e ao nela adentrarem.

5.1. TERRITORIALIDADES, APRENDIZAGENS E SINGULARIDADES JUVENIS

Souza et al. (2015), ao discutir as possibilidades interdisciplinares entre educação e território, explicam que, na perspectiva dos estudos territoriais, o território adquire um sentido diferente do meramente material e permitiram compreender que “modos de vida, relações de poder, identidades e culturas podem ser entendidos como processos de

constituição de território” (SOUZA et al. 2015, p.135) que se faz pelas relações que o configuram, dentre elas, as educativas.

Alves e Oliveira (2014) não usam conceitualmente a categoria de territorialidade, mas entendem que o território juvenil é um lugar de práticas identitárias. Nesse sentido, podemos refletir sobre territorialidades que se apresentam no estudo citado a partir dos aportes conceituais com os quais operamos nesta pesquisa.

A escuta dos(as) jovens parte desses princípios antropológicos e tornou-se fundamental para compreender um pouco as histórias e percursos educativos de Ana, Dora, Frank, Ivan, Noé, Tânia, Isa, Yan e Zila.

Relembrando o aspecto metodológico das entrevistas, elas foram desencadeadas tendo como fio condutor da história dos(as) entrevistados(as) enquanto jovens que pertencem a uma família, em um determinado bairro, que percorreu um caminho escolar e que se encontra, hoje, em fase conclusiva da educação básica.

A narrativa dos(as) jovens se organizou em torno da chegada à escola privada, das expectativas, desafios e tensões vividas, das relações construídas dentro e fora da escola e das aspirações de futuro. Durante as entrevistas, foram introduzidos questionamentos da pesquisadora buscando entender melhor as relações desses(as) jovens na mobilização em direção a escola particular; das relações vividas no bairro, na escola particular, com a família, os(as) amigos(as).

Entendendo que o processo de territorialização envolve vivências sociais e culturais praticadas pelos sujeitos no(s) território(s) e por meio das quais eles se apropriam e transformam o território, apresentamos esses sujeitos, com excertos discursivos que compusemos a partir de seus relatos nas entrevistas em que eles nos falam sobre si mesmos e da sua história como jovens. Buscamos compor uma sequência da narrativa das vidas desses jovens, a partir do dizer de cada um, sobre si mesmo.

A jovem *Ana*, encontra-se na 1ª série do ensino médio, e ingressou no colégio privado no 9º ano do Ensino Fundamental. Ela nos conta que pertence a uma família de pais dedicados e trabalhadores, que desde sempre se mostraram preocupados em oferecer o melhor para seu crescimento, e que nunca deixaram transparecer os momentos em que passaram por dificuldades financeiras:

“Meus pais falaram que teve muitas dificuldades porque eles me tiveram relativamente novos. Minha mãe me teve com 18 para 19 anos. Meu pai tinha cerca de 24. Hoje, eles têm 35 e 40. Aí, tinha dia que tipo, o dinheiro que eles ganhavam no dia era para comprar meu leite. Muitas das vezes eles fizeram esse

sacrifício. Né?... Deles mesmos deixar de ter uma refeição legal, para mim dar uma refeição legal. Sempre foi assim e foi um o tempo que as coisas começaram a melhorar, aqui em casa. Meus pais conseguiram empregos melhores” (Ana – 1ª série).

No relato, Ana nos conta que seu pais a tiveram muito novos e que sempre procuraram para ela o que eles não tiveram em termos de educação e ela se mostra uma jovem agradecida e mobilizada a aprender dentro e fora da escola. Antes de seu ingresso na escola particular, pelos horários da escola pública, Ana realizava várias atividades, entre elas, teatro, canto, violão, teclado etc.

“Sempre estudei em escola pública, né? Na escola pública não tinha tantas dificuldades porque era [como que eu posso dizer] não era uma carga horária tão pesada, sabe? Era uma coisa bem tranquila, bem fácil de conciliar com outras atividades extracurriculares, que eu fazia e eu cheguei a fazer. Fazia: teatro, arte, violão, teclado, canto. Enquanto estudava, nessa outra escola, na escola anterior, pública. Eu ficava a manhã estudando e à tarde eu almoçava, na escola, e assim que acabava de almoçar, eu ia direto para a alguma atividade que tinha para fazer extracurricular. E era muito tranquilo, sabe?” (Ana – 1ª série).

Ana entende que, muitas vezes, ela buscou retribuir com os estudos tudo que os pais fizeram por ela:

“Depois eu comecei a entender essa coisa de trabalhador, de dar sempre, de tentar dar o melhor para mim. Eu acho que eu fui aplicando isso onde é que eu podia. Igual nos estudos sempre dava o meu melhor nos estudos porque eu sabia que quando eu mostrasse minhas notas para eles, eles ficariam felizes, né? Isso era que eu demonstrava para eles” (Ana – 1ª série).

Ana traz as marcas de um território-casa vivido como superação e luta, de dar o seu melhor para conseguir o que precisa. Essas marcas se apresentam em seus processos de aprender. Dar o melhor nos estudos é mostrar aos pais o valor do esforço a ela dedicado.

A jovem *Dora* está na 1ª série do ensino médio e ingressou na escola privada na educação infantil. Os trechos da entrevista apresentados a seguir retratam uma jovem que se assume como bolsista e se auto percebe introvertida, com dificuldades de mostrar seus sentimentos por ter dificuldades de fala quando criança, e capaz de pensar criticamente:

“Eu comecei a ter mais ataques de ansiedade quando estava no 4º e 5º ano... então, frequentava muito a pedagogia da escola... e, eu ia em psicologia e fono fora da escola, também, porque eu não falava muito e, então, eu ficava ansiosa

e não falava certo [...] Aí, hoje em dia, eu tenho muita dificuldade de mostrar mais sentimentos e de rir. Eu acho que até sou mais apática. Mas, eu gosto do jeito que tô hoje, mas eu ainda sou meio fechada. A escola tenta até me fazer falar mais, essas coisas. Eu evoluí meu pensamento enquanto crítica social lendo livros. Na escola isso não fica muito à tona, às vezes. Mas, eu gosto de me manter atualizada sobre esses assuntos” (Dora – 1ª série).

Quando criança, morou nos limites entre Sete Lagoas e Curvelo, mas recentemente começou a morar em um bairro um pouco mais próximo do centro. Aprendeu com a família o valor dos estudos e de correr atrás daquilo que quer para ser alguém e, hoje, procura transmitir esses ensinamentos para sua irmã:

“Minha família sempre me incentivou a estudar...tem um pouco de pressão, mas isso é comum... eu tenho uma irmã... tento, às vezes, mostrar para ela que o conhecimento ninguém tira... meus avós falam muito isso para mim... o conhecimento é a única coisa que ninguém tira de você... eu tento falar muito isso com ela e mostrar que, tipo, se ela quer alguma coisa, ela pode conseguir se ela tentar de verdade” (Dora – 1ª série).

“Quando eu era pequena, a gente morava era no Barreiro, saindo de Sete Lagoas. Conta como Sete Lagoas, mas é mais longe, indo para Curvelo [...] eu ia com meu pai... ele ia trabalhar... na ida, ele me deixava e na volta, eu voltava de lotação [...] até o 9º ano era só até meio-dia... não tinha de tarde... era de boa [...] Eu sou muito grata por ter me dado a bolsa mas, eu não vejo um tratamento diferenciado, não... em minha sala tem [acho que] três bolsistas e, então, eu sou grata a escola, mas eu não me vejo como diferente, não. Minha mãe sempre me incentivou, também” (Dora – 1ª série).

Dora ingressou na escola privada na condição de bolsista desde pequena. Na sua fala, percebe-se que a sua relação com a escola foi uma escolha da família que ela acolheu e pela qual se considera grata. Ela fala da escola privada como algo que sempre esteve em sua vida, mas com a qual não manifesta ter estabelecido um vínculo significativo: *“O [colégio] tá lá... sempre tá lá... foi uma coisa fixa na minha vida, então, nunca parei para pensar nisso” (Dora – 1ª série).* Dora traz as marcas de um processo conjugado entre o incentivo da escola para expressar seus sentimentos e opiniões, da família como promotora de valores que colocam o conhecimento como algo “que ninguém tira da gente” e do pensamento crítico social desenvolvido pelo hábito da leitura, como ela relata durante a entrevista.

O jovem *Frank* está cursando a 1ª série do ensino médio. Ingressou na escola em 2018. Suas experiências familiares estão perpassadas pela experiência da perda do pai, mas com uma mãe muito presente e cuidadosa. Ele é filho único e mora com mãe em um bairro

onde sua presença enquanto jovem é valorizada. O aprender ocupa um lugar importante em sua vida e mostra-se mobilizado para além dos aprendizados apresentados pela escola:

“Sempre fui uma pessoa que, desde que o professor passa o conteúdo na sala, eu não me submeto até ali. Eu pesquiso. Eu vou na internet. Eu quero saber muito mais. Então, eu sou muito obcecado pelos estudos. Eu tenho muito compromisso com minhas coisas. Gosto de minhas coisas escolares em dia” (Frank – 1ª série).

Frank sinaliza que as pessoas o percebem como um jovem com mentalidade e comportamentos de adulto: *“Porque algumas pessoas me falam assim: “Frank, você vive a vida de adulto. Frank você fica muito concentrado nos estudos”. E, é mesmo. Eu sou uma pessoa muito exigente. Eu me cobro mesmo. (Frank – 1ª série).*

Os trechos apresentados sobre o jovem Frank nos mostram como ele se insere nos territórios como um jovem mobilizado com o saber e comprometido com ele. As pessoas identificam em Frank comportamentos que o fazem parecer um adulto e ele se autodefine como alguém que se cobra e exige resultados acadêmicos.

O jovem Ivan encontra-se este ano repetindo a 1ª série do ensino médio. É o primeiro filho de um casal que assumiu a família ainda muito jovem. *“Meu pai e minha mãe, principalmente, me teve muito nova. Meu pai tinha 19 e minha mãe tinha 16. Assim, me tiveram muito novo e acho que desde sempre amadureceram muito rápido esse pensamento de ter um filho muito novo” (Ivan – 1ª série).* Desde criança, estudou na escola pública e nos conta que, embora, tenha ingressado na escola privada, ele não perdeu o contato com as amizades conquistadas nas outras escolas por onde passou: *“Eu preservo muito ainda as amizades da outra escola, até das outras. Tem amizades desde que eu cresci, lá na pré-escola, eu converso” (Ivan – 1ª série).* A sua entrada na escola privada foi difícil e passou pela experiência de reprovação em 2019, foi um momento difícil para ele e para a família:

“Aí, eu entrei lá, o ano passado e foi um choque muito grande para mim [...] não dei conta, assim, totalmente, até porque por isso que eu reprovei. Nossa! Foi um choque muito grande, assim, eu me senti muito decepcionado porque minha mãe lutou para caramba, naquela escola e eu fazer isso e meio que joguei [fora] a oportunidade” (Ivan – 1ª série).

Ivan encontrou forças para superar a situação nos ensinamentos do pai de não se deixar abater pelas dificuldades e buscar seguir em frente. Brevemente, apresentamos alguns trechos dessa sua história: *“Meu pai sempre me ensinou que nem tudo que acontece na vida é só para gente tomar tapa na cara da vida, pra gente aprender mais, para aprender um*

pouco mais, para absorver algum ensinamento e levar para vida toda para não acontecer errado de novo” (Ivan – 1ª série). As territorialidades que Ivan apresenta são as de um jovem das camadas populares que busca uma oportunidade por uma educação que o faça melhorar de vida. As marcas do território familiar o levam a persistir e superar desafios.

Outro jovem, Noé, encontra-se na 2ª série do ensino médio e ingressou na escola privada em 2019. Ele mora com o pai após a separação dos pais: *“Uns três anos atrás, eu morava com meu pai, minha mãe, meus dois irmãos. Aí, a gente se mudou para aqui, onde eu moro atualmente. Aí, depois deu uns problemas. Meu pai e minha mãe se separaram” (Noé – 2ª série). A educação infantil e o ensino fundamental foram cursados na escola pública. Ele nos conta que pertence a um bairro de famílias simples: “Aí, meu bairro, é um bairro de gente humilde, de gente que não possui muito poder aquisitivo. Então, as casas são no mesmo patamar” (Noé – 2ª série). Ele é um dos poucos jovens que no seu bairro estuda na escola particular: “Mas, aqui no bairro mesmo, eu sou uma das duas pessoas no bairro que estuda em escola particular. Todo o restante em escola pública, aqui de cima” (Noé – 2ª série). Os relatos de Noé detalharam seu processo de saída de um território escolar para outro e das perdas e ganhos acontecidos nesse processo. Ele mostra que, embora tenha sido complexo, hoje, está familiarizado com a escola particular e conseguiu estabelecer vínculos maiores.*

Tânia é uma jovem que se encontra na 2ª série e ingressou, na escola pesquisada, no 9º ano do ensino fundamental. A jovem nos conta que sua entrada na escola privada coincide com o período de separação dos pais, motivados pela violência doméstica: *“Entrando no [colégio], minha mãe e ele, já, tavam se separando, sabe? [...] ele, desde quando eu era pequena, eu já lembro dele fazendo violência contra minha mãe e as pessoas” (Tânia – 2ª série). Nesse contexto familiar, Tânia explica que isso a prejudicou em ser uma pessoa mais comunicativa, mas que hoje ela conseguiu interagir melhor com as pessoas: “Eu estava meio que quase acostumada a não conversar muito com as pessoas não [...] depois de um tempo, que eu comecei conversar mais com as outras pessoas, no sentido de interagir com as pessoas, até expressar [mesmo assim] meus sentimentos e tal” (Tânia – 2ª série). Tânia carrega as marcas de um território familiar comprometido pelas situações de violência, mas que não a impediram de dar passos de superação. Na entrevista, ela conta poucas coisas da escola em si, e assim como em seu balanço de saber, seu relato teve como foco toda essa situação vivida enquanto ela, sua mãe e irmã moravam com o pai.*

A jovem Isa estuda na 3ª série do ensino médio e ingressou na escola privada na 1ª série. A decisão pela escola particular partiu de uma busca pessoal: *“Eu estava no nono ano*

quando eu decidi que eu queria estudar em outra escola, porque a escola que disponibiliza que tem o ensino médio, ela não é uma escola muito boa” (Isa – 3ª série). Isa nos conta da zona rural de origem e de sua inserção na cidade. Os detalhes sobre sua inserção na escola privada serão relatados na próxima seção. Isa nos apresenta, neste relato, um pouco da experiência de viver na roça: “Aqui, eu moro em uma fazenda, em um sítio. Aqui tem muito espaço. Nossa, aqui é uma paz, uma tranquilidade, a gente deita na varanda, tem só barulho de passarinho. Isso é muito tranquilo” (Isa – 3ª série). A zona rural representa o território da tranquilidade e sossego quando comparado com a cidade, e ele retorna sempre que é possível: “Às vezes, quando eu estou muito cansada, porque ficar na cidade é muito cansativo, é uma muvuca, é muito trânsito; isso cansa muito a mente da gente. Sempre que eu venho para cá, dá uma relaxada” (Isa – 3ª série). Isa é uma jovem vive entre dois territórios (zona rural e urbana). Como jovem “criada na roça”, demonstra que sua inserção na cidade exigiu dela compreensões diferentes sobre o modo de ser e nela estar: “Mas, conviver em um bairro, eu achei meio estranho porque aqui [roça] a gente tem liberdade de fazer o que a gente quiser, não tem vizinho, não tem ninguém pá escutar, nem ver nada. Ninguém que fique, às vezes de olho, que que está acontecendo” (Isa – 3ª série). Na cidade é diferente, pois, “a gente tem que tomar um cuidado danado porque às vezes, a gente fala alto, fala demais, então, liga televisão e às vezes incomoda o vizinho” (Isa – 3ª série). Pode se depreender do relato de Isa que o estar entre esses dois territórios conformam territorialidades bastante diferentes, nas quais se apresentam, por um lado, o contato, a expansividade, a liberdade; por outro, a vigilância e o cuidado em função da proximidade com os vizinhos.

O jovem Yan está cursando a 3ª série do ensino médio. Ingressou na escola particular em 2017 e nos conta do grupo familiar ao qual pertence e das aprendizagens adquiridas com eles: “Eu tive meus pais e meu avô que me mostraram muitas coisas interessantes, que me instigaram a crescer mais, a descobrir mais, sempre evoluindo um pouquinho mais no conhecimento” (Yan – 3ª série). Ele nos conta que estudou na escola pública até o 9º ano do ensino fundamental: “O Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Pré Escola: cada um foi numa escola diferente. Eu entrei no [colégio] no primeiro ano” (Yan – 3ª série). Ele percorreu o mesmo caminho escolar que a sua irmã, ou seja, estudar na escola pública até os anos finais e concluir a educação básica no ensino privado. “Minha irmã mais velha, ela é praticamente a mesma coisa do que eu. Ela a vida inteira na escola pública e só o ensino médio no [colégio privado] (Yan – 3ª série). Percebemos um movimento familiar ligado à escola particular. Yan se apresenta como um jovem introvertido e de poucas palavras: “O problema é que não sou uma pessoa muito

aberto, que fala muito, essa pessoa que fica horas e horas conversando, eu sou mais seco, não consigo manter aquela conversa prazerosa por muito tempo e às vezes atrapalha muito a questão da socialização” (Yan – 3ª série).

Embora tenha dificuldades para estabelecer vínculos, Yan relata conhecer todas as pessoas do bairro: *“Eu nunca mudei de bairro. Eu conheço quase tudo aqui do bairro” (Yan – 3ª série)* e de ter participado do grupo de jovens da igreja até este ano que iniciou a 3ª série e as coisas terem ficado mais exigentes em termos de estudos: *“Mas eu também eu tinha aqui no meu bairro um grupo, chamado grupo de jovens da igreja. A gente visitava asilo, a gente juntava alimentos para famílias carentes, essas coisas. Só que o terceiro ano começo a puxar demais” (Yan – 3ª série).*

Evidenciamos três territórios marcantes na vida de Yan: a família, o bairro e escola pública. A família é um território fundamental na vida deste jovem, pois, com ela aprendeu a buscar conhecimentos. O bairro é um território conhecido, sempre morou lá e Yan diz conhecer todo mundo. E a escola pública é um território de aprendizagens desde a educação infantil. Ele faz questão de sinalizar que para cada etapa da educação básica, ele passou por uma escola diferente. Hoje, ele traz para o território da escola privada todas essas marcas territoriais que o constituem.

Outra jovem, a Zila, encontra-se na 3ª série do ensino médio e vive em outra cidade. Desde sua infância, foi estudante da mesma escola privada: *“Então, eu cheguei no [colégio], né? Eu tinha 5 anos de idade. Eu tive essa oportunidade, porque a minha família assim... a metade da minha família já estudou no [colégio] e formou por lá. Eu posso falar assim porque eu fui muito privilegiada. Porque eu tive a bolsa no [colégio]” (Zila – 3ª série).* A jovem nos conta que a perda das amizades durante o percurso escolar a fizeram desanimar de estudar: *“Quando eu entrei no 1º ano, foi um ano, assim, que foi um ano bem puxado para mim porque minhas amigas todas tinham saído. Aí, não restou ninguém mesmo, sabe? Ficou eu e minha sala antiga. E, aí, eu não tinha muita motivação de ir para escola. Eu, só queria faltar (Zila – 3ª série).* Essa situação a levou a passar pela experiência de reprovação, na 1ª série do ensino médio, que provocou sofrimento e amadurecimento: *“E isso me prejudicou bastante porque no final do ano. Eu recebi uma notícia que foi terrível para mim. Eu nunca achei que eu ia sofrer isso. Eu fui reprovada. Foi muita mudança, foi muito bom para mim mesma, sabe para mim me conhecer e me amadurecer, mesmo” (Zila – 3ª série).*

Hoje, Zila tomou a decisão de abandonar o ensino médio para empreender um outro projeto pessoal que a levará à faculdade de odontologia que ela deseja cursar. Por um lado, a decisão foi para firmar sua autonomia nos estudos: *“E, só que agora eu resolvi escolher para*

eu ter mesmo, esse processo de autonomia nos estudos e ter esse tempo maior para eu poder decidir o que eu quero fazer, para eu me organizar melhor está dando muito certo” (Zila – 3ª série). O formato de aulas remotas, como ela relata, foi uma confirmação para ela de que daria conta de se organizar para fazer o cursinho de vestibular e, no final do ano, prestar exame de proficiência para finalizar o ensino médio e prestar vestibular.

Os(as) jovens entrevistados(as) nos permitiram conhecer as pessoas com quem eles(as) vivem, suas trajetórias escolares, a condição socioeconômica das famílias, as relações que estabelecem no bairro, na escola e consigo mesmo. Esses elementos nos permitem compreender como se constitui a dimensão epistêmica, identitária e social da relação desses(as) jovens com o saber, vínculos territoriais e territorialidades nas quais identificamos táticas diversas em um movimento tanto territorial, quanto temporal.

5.2. CAPTURANDO TEMPORALIDADES E TERRITORIALIDADES

O processo de territorialização envolve práticas sociais, políticas e culturais, em diferentes escalas, e nas geografidades juvenis, as marcas dos modos de ser dos jovens (HAESBAERT, 2014; TURRA NETO, 2015; SOUZA, 2018).

O processo de territorialização envolve também temporalidades e ao analisarmos o conjunto das entrevistas, buscamos capturar temporalidade e territorialidades nas quais visualizamos diversas invenções cotidianas dos(as) jovens antes e durante sua inserção na escola privada.

Para realizarmos essa análise, referendamos nos estudos feitos por Michael de Certeau²⁹, que compreende a intrínseca relação entre práticas e lugar. Em seus estudos, podemos apreender como o território se constitui por meio dos relatos dos praticantes ordinários sobre modos de vida no bairro, em práticas corriqueiras como morar, cozinhar.

Desse modo, o autor nos convida a pensar que cada um de nós tem uma arte de dizer, fazer e inventar o cotidiano: “Essas práticas do espaço remetem a uma forma específica de ‘operações’ (‘maneiras de fazer’), a ‘uma outra espacialidade’ (uma experiência

²⁹ Nos livros sobre A Invenção do cotidiano (Vol. I e II), Michel de Certeau (2014) referencia-se em autores como Sigmund Freud; Ludwig Wittgenstein; Claude Lévi-Strauss e a filosofia de Immanuel Kant. Ao mesmo tempo, estabelece interlocuções fundamentais com Michel Foucault e Pierre Bourdieu. A partir desses autores problematiza os procedimentos de controle (Foucault) e a ideia de determinação do *habitus* (Bourdieu).

‘antropológica’, poética, mítica do espaço) e a uma mobilidade *opaca e cega* da cidade habitada” (CERTEAU, 2014, p. 159, grifos e aspas do autor).

Michael de Certeau (historiador, filósofo e teólogo francês) se debruça sobre conceitos e ideias provenientes de diversos campos: história, teologia, educação, psicanálise, filosofia, antropologia e linguística e, portanto, enquanto autor interdisciplinar, pode contribuir com a nossa análise na perspectiva territorial cultural/subjativa, ao se atentar para feituas cotidianas dos(as) praticantes no território, por meio de códigos, símbolos, sentidos, resistências, invenções.

Nesse sentido, Certeau coloca o seu foco não na imposição de padrões de comportamento, mas nos diferentes modos pelos quais as práticas cotidianas podem subverter imposições e controles diversos no território.

As noções de “estratégia” e “tática” são centrais para refletir sobre práticas no território. O autor esclarece que a estratégia é:

[...] o cálculo das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder é isolável de um ‘ambiente’. Ela postula um lugar capaz de se circunscrito como um *próprio* e, portanto, capaz de servir de base a uma gestão de relações com uma exterioridade distinta (CERTEAU, 2014, p. 45, aspas do autor)

O autor explica, ainda, que a estratégia enquanto cálculo ou manipulação das relações de força se torna possível quando esse sujeito de poder e querer (empresa, exército, cidade, instituição científica) isolado encontra ou estabelece relações com uma exterioridade ou ameaças (clientes, concorrentes, inimigos, campo entorno da cidade, objetos e objetivos de pesquisa). Portanto, “[...] toda racionalização ‘estratégica’ procura em primeiro lugar distinguir de um ‘ambiente’ um ‘próprio’, isto é, o lugar do poder do querer próprios” (CERTEAU, 2014, p. 93, grifos do original).

Em resposta às estratégias, apresentam-se táticas. Certeau (2014) chama de tática “[...] um cálculo que não pode contar com um próprio, nem tanto com uma fronteira que distingue o outro como totalidade visível. A tática só tem por lugar o do outro [...] ela não dispõe de base [...] o ‘próprio’ é uma vitória do lugar sobre o tempo” (CERTEAU, 2014, p. 45-46, aspas do original). Nesse sentido, o autor explica que “a tática depende do tempo, vigiando para ‘captar no voo’ possibilidade de ganho” (CERTEAU, 2014, p. 45-46, aspas do original). Por isso, ele entende que “muitas das práticas cotidianas (falar, ler, circular, fazer compras, preparar refeições, etc.) são do tipo tática” (CERTEAU, 2014, p. 46). E, também, de modo mais geral, uma grande parte de maneiras cotidianas do fazer como pequenos

sucessos, vitórias, astúcias diversas, como “movimento de ‘dentro do campo de visão do inimigo’ [...] aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia [...] em suma, a tática é a arte do fraco.” (CERTEAU, 2014, p. 95, aspas do original).

Os estudos de Certeau podem nos ajudar a compreender como as juventudes se constituem e quais as táticas elas desenvolvem nos diversos territórios por onde circulam. É possível pensar quais mecanismos as juventudes utilizam para subverter as ordens pré-determinadas pelos grupos hegemônicos nos espaços urbanos, ou regradados como a escola, ou nas territorialidades juvenis nos modos de apropriação dos territórios.

Ao apresentar o tempo tático das famílias dos jovens franceses de periferia, Charlot (2009) mostra que essas famílias planejam projetos de vida normal para os filhos a curto prazo, e, nesse sentido, o autor aciona a compreensão de tática proposta por Michel de Certeau para mostrar as táticas temporais dessas famílias.

Esse também foi um movimento identificado por nós nas entrevistas – tanto da parte das famílias, quanto dos jovens. Por sua vez, identificamos também entrecruzamentos entre temporalidades e territorialidades e organizamos a análise em três subseções: “antes da entrada na escola”, “na escola privada” e “projetos de futuro”. Como enfatiza Certeau, “o cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada” (CERTEAU, 2014, p. 38) – e, neste estudo, os jovens inventam cotidianos.

Haesbaert (2004), no livro “O mito da desterritorialização”, explica que os processos de mudanças de territórios, e confirma esse argumento uma década mais tarde, ao reafirmar o conceito de multiterritorialidade, do viver entre territórios – da multiplicidade que se leva dos territórios de origem e das novas práticas engendradas nos novos territórios (HAESBAERT, 2014).

O mesmo podemos afirmar a respeito dos(as) jovens bolsistas que migram para o território de ensino privado, ou seja, essa mudança não significa perda dos territórios ou territorialidades. Apropriar-se de um território implica territorializar-se, trazendo consigo as marcas de todas as territorialidades que os(as) constituem. O jovem Noé, por exemplo, entende que sua entrada na escola não o tornou outra pessoa, mesmo: *Mas, mudou muito a minha visão do mundo, muito mesmo. Hoje, eu tenho uma visão mais crítica. Eu, por exemplo, gosto de realizar atividades que antigamente não realizava. As coisas mudaram muito mesmo, muito mesmo*” (Noé – 2ª série). Em resposta ao questionamento da pesquisadora (se ele havia mudado ao entrar na escola privada).

Assim, a entrada em um novo território implica o abandono ou a perda de algumas práticas sociais em função da nova configuração territorial. O sujeito não perde territorialidades referenciais dos territórios vividos, mas modifica suas práticas.

A busca pela escola privada se insere em uma construção coletiva de táticas feitas entre as famílias e os(as) jovens bolsistas. Trata-se de um movimento em entrada ao território de ensino privado que envolve, por um lado, *rupturas* com os territórios de origem e por outro, de *continuidade* dos projetos que se aspiram para os(as) filhos(as) como das próprias buscas de futuro que os(as) jovens constroem para si.

A construção das táticas são uma resposta aos contextos territoriais nos quais os(as) jovens bolsistas encontram-se inseridos(as). Almeja-se uma escola que ofereça um ensino de qualidade, e essa saída para um território escolar privado desencadeia uma série de desvinculamentos: confrontam-se os preconceitos sobre o acesso a esse sistema de ensino e as pessoas que o acessam, abandona-se a escola pública, considerada fraca, ou se procura por ela nas primeiras etapas da vida escolar dos(as) filhos(as), abandonam-se as amizades do bairro e da escola por demandas de tempos e compromissos assumidos com a escola privada, interrompem-se as atividades extracurriculares que faziam parte da rotina cotidiana e se abandona o lugar de bom(boa) aluno(a). A saída dos territórios da escola pública e do bairro é vivenciada como processo doloroso e desafiador.

As táticas identificadas foram organizadas como táticas de entrada na escola (informar-se sobre os critérios da bolsa e passar no processo seletivo) e táticas no território da escola privada (de aproximação com o outro, e de superação do rendimento escolar). Após essas identificações, apresentamos os projetos de futuro evocados pelos(as) jovens, analisando-os como processos decorrentes dessas táticas.

5.2.1. Táticas de entrada na escola

A primeira tática identificada das famílias e dos(as) jovens é para entrar na escola, na condição de bolsistas. O processo de entrada na escola implica algumas *rupturas*. Os(as) jovens apontam como uma dessas rupturas a *quebra de preconceitos* em relação a ser ou se tornar um(a) estudante da escola particular. O jovem Noé traz no seu relato que, dentro da família, às vezes, existe um olhar de desconfiança em conseguir a bolsa de estudos ou de mudar para um outro tipo de grupo social: “*No início, eles não botaram fé que eu ia conseguir mudar de escola e tudo. E eu e minha mãe fez às escondidas, nem meu pai sabia, porque a*

gente é daqueles que pensam que quanto mais pessoas souberem, o mais certo é dar errado.” (Noé – 2ª série, grifos nossos).

A entrada no território da escola privada desconstrói alguns preconceitos criados em torno dos(as) jovens que o acessam. Retomando a fala do jovem Noé, identificamos as a quebra do preconceito por ele mesmo:

“Quem não estuda em uma escola privada, tem preconceito: ah! quem estuda em escola particular é metido, é chato, é fresco. Aí, eu fui para lá com esse pensamento porque quando a gente não conhece o ambiente, né? a gente faz algumas suposições. Aí, eu cheguei lá e vi que não era nada daquilo que eu pensava. Nada mesmo” (Noé- 2ª série).

Em relação aos amigos, o mesmo jovem conta que foi causa de “piadinha”: *“Mas, alguns amigos fazem piadinhas, mesmo, porque abandonei eles... para ir para escola de rico”* ou então *“por exemplo quando eu vou encontrar os meus amigos do bairro, eles já fica, assim: nuuuuuuhh! O autor estudioso ali, o inteligente”* (Noé – 2ª série).

Entendemos, a partir dos relatos de Noé, que para manter a relação de amizade com os amigos do bairro, ele silencia seu lugar como jovem que gosta de estudar e mostra que não sabe, evitando conversar sobre a escola: *“Porque a gente não conversa direto sobre a escola, a gente conversa sobre outras coisas. Porque a gente já vive em um meio tão corrido da escola, atividade, de isso e isso, que quando a gente consegue um tempo, a gente quer falar de outras coisas, né?”* (Noé – 2ª série). Estabelece-se desse modo um jogo tático – silencia-se no bairro sobre sua condição de quem acessa a escola particular para continuar sendo aceito entre os amigos e colegas no bairro de origem, preservando as redes de amizade buscando ser aceito como um do grupo, e poder falar de “outras coisas”.

E, em outro momento, ao encontrar-se com uma amiga, ela lhe fez o seguinte questionamento: *“Como que é lá? O povo lá é muito chato? Muito nojento?”* (Noé – 2ª série). O jovem tendo feito experiência de estar na escola privada conseguiu contar aos(as) amigos(as) que ele tem outra visão sobre as pessoas que se encontram nesse território:

“Aí, eu falei que não, que por exemplo, vamos falar aquele velho ditado: os que tem, não mostram. Aquelas pessoas que não vão olhar diferente porque você não tem a mesma condição que elas. O tratamento é o mesmo e tudo, muito bom mesmo, muito legal, pela convivência excelente”. (Noé – 2ª série).

Evidencia-se, por esses relatos, que às vezes a escola particular é vista como um território exclusivo de um determinado grupo social e para certo tipo de estudantes, “os

estudiosos(as)”, a busca por adentrar esse território é feita, no caso de Noé, “em silêncio”, para que não se carregue o peso de ousar sonhar com a entrada nessa escola e falhar, ou tolerando os apelidos e/ou comentários que os(as) amigos(as) fazem.

Nos relatos apresentados, podemos inferir que os jovens associam conformidades entre o território e o sujeito. É, por isso, que se coloca um olhar de estranhamento quando alguém da camada popular entra na escola privada.

Por exemplo, as “pessoas”, corporificadas nos familiares de Noé, nos(as) amigos(as), entendem que esses(as) jovens vão adquirir modos de ser e de comportar-se desse território, correndo-se o risco de perder sua identidade territorial. Em todo caso, estamos diante de novas territorialidades construídas pelos(as) jovens em busca de permanecer no ensino privado.

Há uma outra ruptura que consideramos nevrálgica em termos de mudança ou escolha pela escola privada. Essa ruptura é o *abandono da escola pública*. Os(as) jovens a consideram fraca, relatam situações de violência; a falta de respeito com o professor e o descaso deles com o ensino-aprendizagem. Embora reconheçam dificuldades na escola pública, Ana destaca que já teve bons professores na escola pública; e Ivan valoriza o ensino, mas reconhece que as demandas estão aquém das que agora vive, em outra instituição.

Apresentamos a seguir alguns excertos das entrevistas que indicam essas percepções sobre a escola pública.

“A escola que disponibiliza que tem o ensino médio, ela não é uma escola muito boa. E, eu sempre quis ir mais além” (Isa – 3ª série).

“No início chorei muito para pegar o ritmo, porque eu cheguei, lá [escola pública] e o povo queria me bater do nada. A escola pública tem algumas coisas: olho torto e as pessoas já te ameaçam em determinadas coisas, né?” (Noé – 2ª série).

“Porque, infelizmente, tem professores muito bons, muito dedicados, só que, na escola pública, às vezes, alguns professores fazem as coisas meio: tá bem, eu vou fazer aqui para vocês aprenderem o básico do básico e eu vou continuar ganhando meu dinheiro. Infelizmente, eu tive professores assim, mas, já tive professores muito bons, também, na escola pública” (Ana – 1ª série).

“Por exemplo, tem uma diferença intelectual, uma diferença no comportamento, que os alunos da Escola Pública não respeitam muito os professores. Não estão se importando com o aprendizado e tudo” (Noé – 2ª série).

“Aí, eu entrei lá, o ano passado e foi um choque muito grande para mim porque a vida toda nas escolas que pertencia, que eu passei, o ensino, assim, não foi muito péssimo, horrível igual quando falam, mas há sim uma demanda de ensino muito menor do que na escola particular, na rede particular. Isso aí é muito notório” (Ivan – 1ª série).

Em função dos objetivos de uma educação qualificada para dar continuidade aos projetos de futuro, as famílias e os(as) jovens fazem opção por um ensino privado.

Os depoimentos apresentados, expõe fragilidades da escola pública brasileira, ecoam as denúncias feitas de grupos e pesquisadores sobre a necessidade de uma escola de direito, para todos, que primem pela qualidade, infraestrutura, equipamentos, etc. condição docentes, etc. Mas, também colocam em xeque os dilemas entre currículo e a busca para o vestibular, em escolas particulares, tomadas no Brasil, como aquelas que melhor preparam os jovens para a entrada na faculdade. (CHARLOT, 2013; NOGUEIRA 2002, 2012; CARMO; CORREA, 2014; CARRANO; DAYRELL, 2014; DAYRELL et al., 2012)

Uma outra ruptura que se apresenta nas entrevistas é *com o bairro e a zona rural*. Os(as) jovens sinalizam essa quebra de vínculos por força do tempo de dedicação que a escola privada demanda e pela qual precisam fazer opções. Os trechos a seguir retratam essas perdas.

“Minha rotina mudou completamente. Hoje, em dia, vamos falar da minha vida social diminuiu porque eu tenho mais que dedicar a escola, que é uma é um é primordial, no momento agora. É uma coisa que eu tenho que colocar em primeiro lugar porque [meio que] viver, entre aspas, a gente tem uma vida normal e tudo, mas é bem diferente do que eu tinha antes” (Noé – 2ª série).

“Mas eu também eu tinha aqui no meu bairro um grupo, chamado grupo de jovens da igreja [...] só que o terceiro ano começo a puxar demais” (Yan – 3ª série).

“A maioria das pessoas que eram minhas amigas da outra escola perdi contato porque ser uma área rural, todo mundo mora muito longe. Aí, para ficar indo. Não tem como. Igual para ir na casa de alguma amiga minha, tanto como elas virem. É muito complicado para ficar indo de uma casa para outra porque são todas muito afastadas. Praticamente, comunidades diferentes. E, algumas pessoas, alguns amigos não tem internet para conversar, fica mais complicado. Então, a maioria eu perdi contato. Praticamente, não converso” (Isa – 3ª série).

“Na minha cidade, eu não tenho tantos amigos, sabe? Eu tinha quando eu estudava aqui. Só que eu era muito pequenininha. Então, não foi para frente essa amizade. Eu não consegui levar ela adiante. Eu fui para o [colégio], bem

novinha, né? com 5 anos. Então, assim, toda minha vivência foi lá. Eu sempre tive amigos, lá. Eu não ficava muito na minha cidade, né? A escola sempre foi uma grande parte do meu dia, né? Ainda mais por eu morar em outra cidade” (Zila – 3ª série).

Apresenta-se também uma ruptura com o bairro ou busca de uma saída dele enquanto lugar perigoso, evitando-se ser alvo de violência:

“Querendo ou não, o bairro que eu morava foi sempre tachado de não ser um bairro não muito bom... e sempre foi rodeado de bairro piores ainda... que os outros bairros mais ruins assim que tem bastante índice de criminalidade, assassinatos. Hoje em dia, eu evito até ficar na rua porque é mais prevenção, né?... para não acontecer nada de ruim. Minha mãe também não gosta que eu fique na rua, aqui não, porque é bem perigoso. Eu também não gosto, não” (Ivan – 1ª série).

“É um bairro, assim, eu não digo que é um bairro perigoso, para quem mora aqui. Mas, para quem é de fora para vir passear aqui, andar nas ruas, tudo mais... é uma coisa, né?...tem que tomar cuidado [...] quando era pequena não tinha essa de fazer amizade com as crianças que tinha na minha rua. Sempre foi muito eu e meus primos, sabe? ... aí, acabou que eu não criei nenhum vínculo com os vizinhos” (Ana – 1ª série).

Entrar na escola privada também implica *abandono de atividades* que eram parte do cotidiano, como atividades extracurriculares, porque os horários mudaram e exigem um tempo praticamente integral e *abandono de planos* com os amigos da escola pública.

“Na escola pública não tinha tantas dificuldades porque era (como que eu posso dizer) não era uma carga horária tão pesada, sabe? Era uma coisa bem tranquila, bem fácil de conciliar com outras atividades extracurriculares, que eu fazia e eu cheguei a fazer. Fazia: teatro, arte, violão, teclado, canto. Enquanto estudava, nessa outra escola, na escola anterior, pública. Eu ficava a manhã estudando e à tarde eu almoçava, na escola, e assim que acabava de almoçar, eu ia direto para a alguma atividade que tinha para fazer extracurricular. E era muito tranquilo, sabe?” (Ana – 1ª série).

“Aí, eu e meus amigos tínhamos planejado muita coisa já porque a gente achou que ia ficar o ano todo junto. Mas eu consegui a vaga no [colégio] no finalzinho de janeiro, por aí. A gente tava planejando muita coisa: da gente na casa de cada um, para ir para escola junto e tudo. Aí, eu tive que dar notícia eu fui mudado de escola e aí [tipo assim] algumas ficaram tristes. Mas, alguns ficaram felizes, né? pela conquista e tudo. Mas, nada que eu perdi alguma amizade, nada do tipo” (Noé – 2ª série).

Uma última ruptura está associada com o *abando do lugar de bom(boa) aluno(a)*. Os(as) que mudam da escola pública para privada são conceituados(as) como excelentes alunos(as). A entrada na escola privada deixa esse conceito em crise e os coloca em situação de ressignificar esse conceito e precisam demonstrar que são jovens dedicados(as) e estudiosos(as), respondendo assim, ao território normado e normativo (ANTAS JÚNIOR, 2004; SANTOS, 2006) da escola, que define o perfil do(a) bom(boa) aluno(a). Equilibrar-se nas relações de poder estabelecidas nesse território escolar, no novo processo de espacialização, que retirou de cada um(a) o conceito de bom aluno implica negociações e conflitos, presentes nas apropriações que os jovens fazem dos territórios (TURRA NETO, 2015) e, como nos mostram os(as) jovens bolsistas no movimento de aprender.

Os relatos a seguir demonstram o sofrimento que isso significa para os(as) jovens:

“No início, [o diretor] tinha me falado que na escola que eu estudava, eu era muito boa. Só que o nível da escola era muito diferente, então, quando eu entrei... eu tava bem lá embaixo. Eu ainda não estava acostumada com o ritmo, com a cobrança e acho que isso foi um dos maiores impactos que eu tive. Foi na cobrança que a escola tem, que é muito maior que uma escola pública. Na escola pública, tem vários fatores que interferem no aprendizado, no rendimento. E, na escola particular, é totalmente diferente” (Isa – 3ª série).

“Aí, na outra escola, tipo assim, tinha notas muito boas. Por exemplo, chegava com 95, 97, 100 [...] quando eu comecei a estudar, eu me lembro, as minhas notas foram sempre muito boas, sempre os melhores da sala. Aí, essa realidade foi nas duas escolas públicas, né? Aí, quando chegou no [colégio], eu despenquei, com tudo, foi lá pro chão” (Noé – 2ª série).

“Primeira temporada de prova que eu fiz, fiquei muito ansiosa. Muito, muito, muito! Eu sentia que eu não tava preparada para fazer as provas. E, o [diretor], também, falou: É meio que normal tirar nota baixa, no primeiro trimestre. Aí, eu pensei, mas eu nunca tirei nota baixa. Não quero tirar nota baixa. Então, eu coloquei pressão sobre mim mesma, sabe? E, foi isso, não sabe? Aí, eu fui e tirei a nota baixa no meu primeiro semestre. Chorei” (Ana – 1ª série).

Após identificarmos as perdas que os(as) jovens, principalmente os que mudam da escola pública, sofrem ao adentrar no território da escola privada, destacamos *as táticas desenvolvidas pelas famílias* e os(as) jovens para conquistar esse território. Consideramos que elas se constroem em duas etapas: informar-se sobre como concorrer ao edital da bolsa de estudos e passar no processo seletivo.

Os jovens nos contam, primeiro, que a escolha pela escola privada surge pelas referências da qualidade do ensino que as pessoas fazem. Cria-se uma expectativa ao ver a

possibilidade de acesso a esse tipo de ensino. Em alguns casos, eles(as) têm essas referências pelos(as) próprios(as) irmãos(as) ou primos(as) que conseguiram a bolsa de estudos e que se encontram, hoje, na faculdade. Os jovens Noé, Isa e Ana relatam como souberam da possibilidade de conseguir bolsa de estudo na escola particular que frequentam:

“Eu tava tentando uma vaga no [colégio]. Porque meu irmão, também passou por lá. Meu irmão mais velho, entre outras. O segundo mais velho, também formou, lá. Ele saiu da mesma escola que eu e foi para lá também. Aí, depois que ele formou, já tinha uns três anos, minha mãe tentou uma vaga para mim” (Noé – 2ª série).

“Eu tenho um primo que estuda no [colégio], e ele sempre me falava muito bem dessa escola. E, aí, um dia a gente estava num aniversário, e a gente estava conversando sobre isso e ele me falou, que lá na escola, eles disponibilizam bolsas e, aí, na hora fiquei muito empolgada. Cheguei em casa, conversei com meus pais e minha mãe me deu muito apoio porque ela sabe que a escola aqui não é muito boa e que eu tinha capacidade para conseguir entrar em uma escola melhor, mais estável. A gente tentou a bolsa, lá no [colégio]” (Isa – 3ª série).

“Um dia a minha mãe, ela não é formada, não tem curso superior. E, ela começou a fazer faculdade no [colégio] né, pelo Uninter. Ela tá fazendo pedagogia, agora. [risada] aí, no ano de 2018, ela entrou em contato com o pessoal, lá, da escola e ficou sabendo que ia ser liberado a bolsa. E, nisso, foi uma felicidade muito grande para gente, né? porque era uma oportunidade de tentar ir para uma escola que me dariam um suporte melhor, que infelizmente [assim] não é a mesma qualidade da escola pública. No Brasil, as escolas particulares, elas têm uma qualidade maior e as escolas públicas são raras. E, isso é muito ruim, até para as pessoas que não têm condição de pagar uma escola particular [tipo] eu. Aí, a gente foi e cadastrou o meu nome, lá, colocar o nome na lista” (Ana – 1ª série).

Em relação à tática para passar no processo seletivo, que consiste em apresentar uma avaliação de bom rendimento escolar pelo boletim do ano em curso; fazer uma entrevista com o(a) diretor(a) da escola para conhecer os(as) candidatos(as) e no diagnóstico da renda familiar para avaliar as condições da família na aquisição do material didático, apresentamos os relatos da jovem Ana que nos contou detalhadamente como se deram esses passos:

“Nisso, eles pediram para enviar, também, o boletim dos últimos dois anos escolares. E [assim] eu nunca tive dificuldade com nota. Sempre fui aluna muito dedicada e não tirava nota vermelha, sabe? Aí, foi que eles conseguiram com que eu entrasse a partir dessa nova... ok! só que depois dessa primeira etapa que foi concluída com muito sucesso, tinha mais outras etapas que era a etapa da entrevista, né?” (Ana – 1ª série).

Em um segundo momento, ela teve que demonstrar na entrevista que era uma jovem esforçada e responsável, capaz de receber a gratuidade da escola e responder às exigências da instituição. No relato sobre a entrevista, Ana entende que estava sendo avaliada nesses quesitos e ela ficou atenta para identificar na fala do diretor o que a escola esperava dela enquanto jovem bolsista:

“A primeira era feita a entrevista com o [diretor] ele perguntava sobre a vida da gente, perguntava: você consegue resolver seus problemas sozinho? Eu nunca esqueço dessa fala [risada]. Ele tava fazendo perguntas, tipo, para conhecer mesmo quem que ele tava dando aquela bolsa; para saber se a pessoa era dedicada e ia conseguir manter aquela bolsa, sabe? Porque não adianta também você ganhar uma bolsa e não dedicar aquilo. Porque a outra pessoa que precisava dela, que ia fazer com muito esforço valer a pena a bolsa, não ia ganhar ela, entendeu? Então, foram etapas bem [assim] profundas, para me conhecer, né? E, também, para eu conhecer a escola” (Ana – 1ª série).

Mostrar que cumpre com os requisitos para concorrer à bolsa foi uma das táticas utilizadas, por ela, reafirmando a sua condição de tentar, e pelos(as) outros(as) jovens. Por um lado, implicava demonstrar ser um(a) “bom(boa) aluno(a)” pelas notas do boletim, ter destreza para responder às perguntas sobre autonomia e responsabilidade nos estudos nas entrevistas e, por último, ter condições financeiras de pagar o material didático.

O terceiro passo do processo seletivo da bolsa é o diagnóstico da renda familiar. Ana nos conta sobre esse aspecto: “E, depois, saiu um processo de renda familiar, né? para saber se a renda não era muito alta e também não eram muito baixas. Porque a escola ela te dá as aulas, mas ela não te dá o livro, né?” (Ana – 1ª série). Os(as) jovens são cientes que as famílias precisam fazer esforços financeiros para que eles(as) permaneçam na escola particular.

Superado o processo de seleção para as bolsas, os(as) jovens nos relatam que conseguiram entrar na escola privada:

“E, quando o meu nome saiu na lista de aprovados foi uma felicidade total que [eu acho] que eu fiquei rindo por uma semana direito. [risadas]... Muito legal esse dia. Foi um dia inesquecível porque eu sabia que, a partir daquele dia, minha vida ia mudar, né?... Mudando para pior ou para melhor, ela ir mudar” (Ana – 1ª série).

“Eu fiquei muito feliz, sabe? da minha mãe ter me matriculado na minha escola. Em 2018, eu fui para lá. Antes, eu estudava no colégio Cedae, em Sete Lagoas. Mas, só que aí fechou. Aí, eu fui para o [colégio], às presas. Eu achei que não teria vaga. Mas, quando eu cheguei lá, eu estava... eu tinha um emocional muito forte. Porque estava passando por uns problemas de saúde. Mas, com apoio de

toda equipe da escola, com apoio do [diretor], que no momento, estava sendo diretor, lá; eu consegui vencer tudo que eu estava passando. É... aprender com os legados que a escola propõe para gente. Então, para mim foi maravilhoso ter entrado no [colégio]. Considero uma escola muito humana. Uma escola que preocupa mesmo com o aluno, não preocupa com... só com os estudos, mas se preocupa com formar ser humanos de bem, que tenha opinião pública, né?... Que tem uma participação na sociedade. Então, eu sou muito feliz por causa disso” (Frank – 1ª série).

“A gente fez as entrevistas com [diretor]. Isso foi, mais ou menos, em novembro, se não me engano. Aí, durante novembro, dezembro e janeiro foi esse processo de seleção. E, janeiro, eu fiquei sabendo eu tinha conseguido a bolsa de 100%. Antes, eu já tinha tentado bolsa em uma outra escola particular, em Sete Lagoas... só que lá a bolsa não era 100%. Era só 40% e eu não tinha condições de pagar uma escola particular boa no preço que ela estava porque ela não é uma escola barata”. (Isa – 3ª série).

“Aí, no final do ano, eu consegui uma bolsa 100%. Aí, nossa, eu fiquei muito feliz, porque tinha muito tempo que eu queria ir para lá. Meu irmão falava que lá era maravilhoso... que era um outro mundo” (Noé – 2ª série).

Eles trazem as marcas do território vivido na escola pública, das relações familiares, dos(as) amigos(as) do bairro e da roça. E ao ingressar na escola privada sentem as diferenças territoriais, principalmente, pela condição social, das condições materiais de vida nesses territórios. A seguir apresentamos o relato dos jovens Ivan e Noé que retratam as diferenças territoriais encontradas e as marcas que eles carregam dos seus territórios:

“Desde muito pequenininho [assim] eu não tive acesso a muita coisa... que eu tenho certeza que a maioria da minha sala teve acesso que assim, da escola lá mesmo, iniciei em escola pública e... meus pais sempre precisaram de trabalhar e deixar eu sempre cuidado pela minha avó e por isso, eu preciso, eu tenho essa noção, assim, de ser a classe mais baixa” (Ivan – 1ª série).

“[...] igual tava falando das diferenças sociais porque o pensamento é outro, em referência ao dinheiro [essas coisas] são diferentes. Por exemplo, passeios [essas coisas] são bem diferentes. Por exemplo, tem uma diferença intelectual, uma diferença no comportamento, que os alunos da Escola Pública não respeitam muito os professores. Não estão se importando com o aprendizado e tudo e, já, hoje, na escola privada tem esse respeito... deixa o professor falar, quando é para fazer silêncio, ele fazer um pouco. Sempre tem algum dali que sai um pouco da linha, mas nada comparado” (Noé – 2ª série).

Há pois uma materialidade nos territórios calcada, nas condições materiais de existência que se apresenta na percepção de “ser a classe mais baixa” (Ivan) que entra nessa

escola, e adentrar um novo território no qual as diferenças sociais se apresenta (com relação ao dinheiro, aos passeios) e há diferenças entre o importar-se em ser um bom aluno, e desenvolver padrões de comportamento na nova escola.

Podemos evocar as contribuições de Turra Neto sobre o território como “conformação espacial particular” (TURRA NETO, 2015, p.56), ao refletir sobre os modos como os jovens refletem sobre as mudanças de escola, em um movimento de apropriação no qual encontram-se implicadas dimensões epistêmicas, identitárias e sociais (CHARLOT, 2001) – quem é o sujeito que aprende nesta escola, por que busca aprender, que mudanças empreende e como se coloca como jovens entre territórios, nas rupturas com os outros territórios e nos vínculos que precisa estabelecer nesse novo território.

O fato de identificar algumas rupturas com esses territórios não invalidam a saudade das amizades construídas, das lembranças da escola pública ou das memórias de brincar na rua do bairro, como por exemplo, as que o jovem Noé sinaliza: *“Eu, ainda, sinto falta de algumas coisas da escola, mas nada que me faça querer voltar. Eu não troco [o colégio] mais por nada. E [tipo] ainda tenho muitos amigos nas outras escolas com contato até hoje. Mas, agora [meio que] o [colégio] se tornou minha família. (Noé – 2ª série).*

o jovem Ivan, também, conta que os vínculos de amizades são fortes: *“Eu acho que eu tenho mais amizades verdadeiras, que conto como amigos mesmo, nas escolas anteriores do que no [colégio]. No [colégio] são só conhecidos, mas amizade, amizade tenho nas outras escolas. (Ivan – 1ª série).*

Os(as) jovens trazem simbolicamente esses territórios e, nesse sentido, podemos considerar que são jovens portadores de multiterritorialidades. Após serem aceitos(as) na escola, os(as) jovens se preparam para conquistar o território, explorar as estratégias da escola em todos os sentidos, desde o pedagógico até o organizacional para poder responder “com mérito à bolsa/oportunidade conseguida”.

5.2.2. Táticas no território da escola privada

Ao analisarmos as entrevistas, identificamos táticas construídas pelas famílias e outras que se remetem diretamente aos(as) jovens quando inseridos no território da escola privada. As famílias fazem um planejamento financeiro e passam a vigiar os compromissos com a escola.

Os(as) jovens inventam táticas de aproximação para serem aceitos nos grupos da sala, aprendem a tratar assuntos diversos nas conversas com os colegas, evitam entrar em conflitos

sobre assuntos polêmicos e, portanto, utilizam do silenciamento para evitar dar opiniões, reorganizam o tempo de estudos, desenvolvem táticas de sobrevivências e entre os(as) jovens existem algumas demandas de estética que levam a trair as próprias características raciais. Todas essas táticas são criadas para poder entrar neste território escolar.

Dentre as *táticas familiares* identificadas, destacamos os *arranjos financeiros* com diversos desdobramentos: pagar o material escolar, organizar os gastos com transporte e alimentação, compra de uniforme, entre outros. Os trechos a seguir mostram essa tática familiar.

“As despesas ficam divididas entre meu pai e minha mãe. Meu pai paga livro e material de escola normal e minha mãe paga minha passagem e o almoço durante a semana na escola [...] O gasto que a gente tem de início com os livros, né? que são mil e alguma coisa. Aí, vem mais material, tem uniforme quando precisa, uma viagem para escola, tem, também, um tênis quando precisar, alguma coisa assim, o material de última hora. Mas, no mais, todo início de ano fica na faixa de R\$ 2000,00 e pouco, todo início de ano, se não tiver nada... sem contar com as viagens nem nada” (Noé – 2ª série).

“E o livro é um pouquinho caro, mas aqui em casa a gente passou, tipo assim, doze vezes. E, aí, conseguiu pagar todos os anos bonitinho” (Ana – 1ª série).

Um dos desdobramentos identificados consiste em *organizar o transporte* diário da casa para escola:

“Sempre dormi muito cedo, porque eu acordava cedo. Aí, com o tempo isso foi ficando muito cansativo e a gente conseguiu pagar uma pessoa. É uma van só que é um carro... sabe?... ela pega 4 pessoas e deixava lá na escola. Aí, eu saía de casa 6:30... um pouquinho mais tarde... e chegava em casa uma hora. Então, já deu uma bela de uma melhorada. Porque uma hora eu tava saindo da escola, antes” (Ana – 1ª série).

“Saí daqui de casa 5:50 mais ou menos, para pegar a lotação 6 horas. Porque meu pai não gosta de me levar na escola, assim, não. Aqui a lotação é 3,50 por dia cada passagem. Só que quando eu vou sair à noite, meu pai me busca o que ele tem medo de eu voltar sozinho. Aí, nesse caso, a gasolina não sei porque, às vezes, me busca de carro ou de moto” (Noé – 2ª série).

“Eu acordava cinco e meia, cinco horas não me lembro agora. 6:00 eu pegava lotação e ia para o [colégio]. Quando ficava lá o dia inteiro, eu chegava cansado” (Yan – 3ª série).

“Para eu ir, na escola, anteriormente, eu ia de van, mas como teve essa parada, aí, né?...por causa dos tempos difíceis que a gente está vivendo; aí agora eu não sei como vai ser, depois que eu voltar. Minha mãe cancelou a van. Então, até então eu me locomovia de van porque é muito distante o meu bairro até escola.

Se a gente não vai por conta própria, então... se fosse para eu ir caminhando com meus pés... aí, seria uns 25 (vinte e cinco) minutos. Mas, eu costumo pegar carona para eu me locomover até a escola” (Frank – 1ª série).

“Eu ia com meu pai. Ele ia trabalhar e na ida ele me deixava e na volta, eu voltava de lotação” (Dora – 1ª série).

“Aí, acaba que eles conseguiram comprar um carro, assim. Aí, é longe para ir no [colégio]. Não dá para ir andando assim, não. Aí, quando eu não tenho aulas à tarde, eu volto de lotação, mas quando tem aula à tarde, espero minha mãe sair do serviço e vou com ela para não precisar de gastar à toa” (Ivan – 1ª série).

Na tática dos arranjos financeiros das famílias, além do aspecto econômico, podem ser identificados cuidados com o(a) estudante, apoios para favorecer a ida e permanência na escola que viabilizem situações menos cansativas (acordar muito cedo, chegar em casa tarde, evitar caronas, ou ir andando), ou organizar a vida de outro modo, como moradia na cidade, situação vivida por Isa, outro desdobramento desse arranjo financeiro.

A família da jovem que veio da zona rural precisou buscar *moradia na cidade*. Consequentemente, ela precisa aprender a conviver com os parentes da cidade e organizar sua vida na zona urbana. Isa nos conta desse processo no trecho a seguir.

“Aí, quando eu comecei... quando eu consegui a bolsa, para eu conseguir me situar e não ficar muito cansativo, tendo que ir e voltar; por causa que eu moro aqui na roça com meus pais. Meus pais moram na roça e a minha tia, ela resolveu me acolher na casa dela. No início, era, assim, mil maravilhas, só que aos poucos veio tendo alguns problemas de convivência. A gente foi batendo de frente meio que com algumas coisas. No início, foi um pouco complicado porque ela tem um jeito dela, eu tenho meu jeito e, às vezes, a gente não dava muito certo. Então. Mas, ela sempre me ajudou muito, sempre. Ela levava eu e meu primo para escola. Ela sempre foi muito boa comigo, só esses problemas de convivência que, às vezes a gente tinha. Mas, nada demais” (Isa – 3ª série).

As famílias das camadas populares demonstram uma preocupação com a educação dos(as) filhos(as) nos discursos cotidianos de alertas feitos aos(às) jovens para ter um bom rendimento escolar:

“Eles não olham o que eu estou fazendo na escola. Eles não olham o caderno. Perguntam como está a escola, mas nunca falaram assim: vai parar de fazer isso e vai estudar agora. Nunca. Mas, eles sempre falam: Guilherme, você tem que estudar. Você tem dificuldades, vai estudar. Espera não. Vai correr atrás das coisas, fazer por si só” (Noé – 2ª série).

“Eu gosto de estudar e tal e também, tipo, porque a minha mãe fala, sabe? que é importante o estudo e tal e também porque mas, tipo, por conta muito mais, eu acho, por causa da minha mãe, sabe? que ela fala em relação a tudo, sabe? Ao estudo e tal” (Tânia - 2ª série).

“Minha família sempre me incentivou [referindo-se aos estudos] tem um pouco de pressão, mas isso é comum” (Dora – 1ª série).

Em resposta ao fato de conseguir a bolsa, os(as) jovens desenvolvem *táticas de estudo*. A primeira tática juvenil identificada e que se sobressai nas entrevistas são as mudanças nas táticas de estudo. Os(as) jovens que mudaram da escola experimentam maiores desafios em relação ao volume de demandas escolares que os(as) obrigam a repensar sua organização para os estudos das aprendizagens escolares.

Esses(as) jovens nos contam que se deparam com uma quantidade de matérias e de carga horária que os(as) leva a repensar a organização de tempos de estudo e de aprender conteúdos que precisam para acompanhar o nível de exigência de cada disciplina. Trata-se de um processo também doloroso. Inicialmente, sentem-se fora do território, como explicam os jovens Noé e Ivan:

“Aí, eu cheguei no [colégio], no início foi muito difícil, muito difícil mesmo. Porque amigos é bem difícil de fazer e, tipo assim, meu meio era diferente no meio deles, né? Aí, por exemplo, no início, nas duas, três primeiras semanas, eu chorava todo dia. Quando eu chegava em casa: que eu não tava dando conta, que é muito difícil, que eles já tinham aprendido coisas que eu nunca tinha visto. Foi muito difícil me adaptar. Muito difícil mesmo. Mas [tipo assim] minha mãe e meu pai sempre insistindo porque eu tinha que adaptar, porque novas experiências eram muito boas, ainda mais, no [colégio] que é uma escola referência de Sete Lagoas e tudo. Aí, eu tive que me adaptar. Aí, depois que passou um tempo, eu já estava me sentindo bem familiarizado, né?” (Noé – 2ª série).

“E eu acho que eu senti uma diferença, sim. Foi mais por classe social porque a maioria de minha sala, tipo assim, são pessoas de classe média para alta, assim, e, eu era o único de classe baixa, assim, classe média baixa e eu senti uma diferença muito. A maioria das discussões, lá, que eles propunham e um bate papo mesmo dos alunos. Eu sempre notava que era uma realidade totalmente diferente, da que eu vivo, e eu vivo até hoje [risada] aí, eu ficava aéreo, assim, sem nem poder falar muita coisa porque eu não tinha vivido aquilo” (Ivan – 1ª série).

No caso do jovem Ivan, ele experimenta sua inadequação ao território ao longo do ano: o ritmo de horários, de quantidade de matérias, de conteúdos desconhecidos, de calendário de prova. Fica perdido nesse território totalmente novo, inclusive, o próprio processo de reprovação pode ser entendido desde esse aspecto. Os esforços realizados não foram suficientes, ele não entendeu a lógica do sistema avaliativo e fica reprovado.

“Eu estava acostumado a entrar na escola 7h e sair 11h20, que era a escola, lá e no [colégio] é totalmente diferente. Entra 7h e sai meio dia e meio e quando tem aula à tarde volta duas e vinte e sai 6 da tarde. Nossa! os primeiros meses foi um choque muito grande assim também, mas, depois eu fui adaptando, assim. Bom, no primeiro trimestre foi o maior choque, assim, que eu tive. Foi quando eu entrei no primeiro trimestre, assim, o resultado foi ruim, assim. Aí, no segundo eu consegui recuperar bastante e, no terceiro, eu não sabia muito bem como é que funcionava a recuperação na escola, a recuperação anual porque como no primeiro trimestre foi ruim, assim, os resultados e, no segundo, eu vou tentar recuperar e recuperei a maioria recuperei. Eu acho que em duas matérias só que eu não consegui recuperar a nota e aí, no terceiro, eu não sabia como que funcionava muito bem esse processo de recuperação final e, lá, no [colégio] é totalmente diferente da minha outra escola. Lá não tem essa recuperação, que é uma prova que você faz para tentar recuperar o trimestre. Lá não tem final mesmo e, eu não sabia disso. Aí, acabou que eu fiquei nas matérias a mais porque eu pensei que não era assim. Aí, acabou que ninguém, nem me avisou, nem mesmo os da minha sala me avisaram que era assim” (Ivan – 1ª série).

A maioria dos relatos indicam que os(as) jovens conseguem implementar as táticas de maior tempo de estudo e de consulta a sites e vídeo aulas, para chegar ao ritmo desejado pela escola em termos de rendimento escolar. Exemplificamos essa situação com os trechos a seguir:

“A minha organização, eu tive que mudar ela toda. Porque quando eu estava aqui, eu praticamente, só estudava na escola. Eu não sentia necessidade de chegar em casa, revisar o conteúdo, fazer exercício. E, quando cheguei lá, na escola, no primeiro trimestre, eu não tava muito ainda no ritmo que eu tinha que tá... e depois, que eu peguei a recuperação, eu tomei um susto. Aí, eu tive que mudar os meus hábitos de minha rotina de estudos. Aí, eu comecei a estudar mais em casa, a fazer mais exercícios, em semana de prova até a vezes, eu deixava de ir em alguma aula porque eu queria dedicar meu tempo todo pro conteúdo, para revisar tudo que eu tinha perdido” (Isa – 3ª série).

“Aí, eu tive que correr atrás, tive que mudar porque na outra escola, eu não estudava. Não chegava em casa, não pegava caderno. Não estudava e tudo mas chegava lá e minhas notas eram duvidosas pelo que eu não fazia em casa. Mas, aí quando eu cheguei no [colégio], a realidade é bem diferente, muito diferente mesmo. Por ser muito mais aulas ou semana, o tempo por maior, a gente tem

horário a mais. E, tipo, lá se o professor passou, você não pode simplesmente deixar anotado no caderno e nem dar mais uma olhada. Tem que chegar em casa, dá uma olhada. Os deveres são em muito maior quantidade, tipo assim, a avaliação é sempre rotineira. Então, você tá sempre tem uma cobrança, ali. Você tem que tá com aquele conteúdo bem claro na sua cabeça. Aí, isso me forçou a ter que chegar em casa todo dia, estudar um pouco, fazer o dever de casa. Minha rotina mudou completamente” (Noé – 2ª série).

“Eu encontrei a dificuldade, também, tipo: Ahhh! todos os meus amigos viram essa matéria no ano anterior, e eu nem sabia o que que era a matéria, sabe? Aí, eu tive que ficar procurando vídeo no YouTube [...] no segundo trimestre, já tava mais acostumada com o horário. Eu tava mais atenta no assunto que estava sendo falado. Aí, eu consegui tirar uma nota maior. Tava conseguindo fazer perguntas, né? Porque às vezes a gente entendia, mas não conseguia formular uma pergunta. Aí, ficava uma duvidzinha para trás, que você ia entender ela só depois” (Ana – 1ª série).

Como cada processo é singular, identificamos, também outros processos nos quais os jovens não tiveram maiores dificuldades para entrar no ritmo de estudos. Trata-se dos jovens Frank e Dora. O primeiro sinaliza que sua tática de estudos é continuar pesquisando a matéria que foi passada em sala e jovem Dora considera que ela tem facilidades em reter os conhecimentos escrevendo.

“Em termos de estudo, eu sempre fui organizado. Sempre busquei aprender, desde que o professor passa matéria, eu já estudo, e, para me fazer prova, trabalhos, eu não tive muitas dificuldades, não” (Frank – 1ª série).

“Eu nunca gostei muito de estudar, mas eu sempre estudei muito... eu tenho facilidade de reter conhecimentos escrevendo. Quando você sabe sua facilidade, é mais fácil estudar” (Dora – 1ª série).

O contexto que acompanha as táticas de estudo criadas pelos(as) jovens estão associadas a uma realidade vivida de maiores exigências de estudo, mas, os jovens sinalizam as tensões territoriais provocadas pelas diferenças socioeconômicas e culturais entre os(as) jovens bolsistas e pagantes, bem como das curriculares. Nesse sentido, os(as) bolsistas vivem a escola privada como portadora de uma estrutura exigente pela organização da carga horária, pela quantidade de conteúdos e de matérias e por um calendário de provas internas e externas aplicadas de forma semanal, mensal e trimestral.

As táticas criadas e que foram acima apresentadas revelam um esforço significativo por parte desses(as) jovens para alcançar o desempenho esperado pela escola, por eles

mesmos e por suas famílias. Ser bem sucedido na escola é afirmar-se como alguém em condições de pertencimento desse território.

Podemos afirmar que os resultados dessas práticas foram positivos, pois, eles(as) conseguiram gradativamente melhorar o rendimento escolar, e valorizam essa mudança. Os jovens Noé e Ana trazem em seus relatos essas constatações.

“Mas, mudou muito a minha visão do mundo, muito mesmo. Hoje, eu tenho uma visão mais crítica. Eu, por exemplo, gosto de realizar atividades que antigamente não realizava. As coisas mudaram muito mesmo, muito mesmo. Hoje, por exemplo, não consigo chegar em casa e ficar de boa, sem olhar o caderno, sem ter que dar uma revisada em tudo que eu vi na escola. A consciência começa pesar muito quando eu não faço essas coisas” (Noé – 2ª série).

“Eu tinha sempre que chegar em casa, revisar tudo, fazer exercícios, sempre assim. Assim eu fui conseguindo me adequar ao ritmo. Hoje, eu já não sinto mais essa necessidade de todo dia, chegar em casa e fazer resumo, ler tudo de novo porque agora já estou no ritmo. Já sei que é que eu tenho que fazer, mais ou menos, na sala para poder anotar e prestar atenção. Com tempo foi ficando mais tranquilo” (Isa – 3ª série).

Uma segunda tática identificada entre os(as) jovens são as *táticas de aproximação*. Os autores da sociologia da juventude sinalizam a importância da escola como lugar da socialização (DAYRELL, 2013; DAYRELL; CARRANO 2014), aspecto também muito presente nos estudos que operam com a relação com o saber (CHARLOT, 2001; 2009; DIEB, 2008), entretanto, nesta escola entendida como território – no qual estão inscritas relações de poder essa socialização não se faz sem tensões: os jovens não se sentem naturalmente aceitos (pela condição de bolsistas, pelas diferenças econômicas, pelas lógicas culturais que são vividas de modo diferente entre eles, bolsistas, e os colegas (de virem da periferia, dos assuntos sobre passeios, da necessidade de se provarem bons alunos,)

Nesse sentido, as táticas de aproximação utilizadas pelos jovens para garantir seu ingresso ao grupo da sala faz parte do processo de territorialização, ou seja, os jovens se apropriam do lugar na medida que conseguem estabelecer relações sociais entre os pares e com as pessoas que fazem parte dessa instituição. Os(as) jovens se valem de todas as táticas de socialização aprendidas nos outros territórios e estabelecem as diferenças encontradas, inclusive, com o modo de aproximação social e de integração que outros(as) jovens.

A jovem Ana nos conta que ela não teve dificuldades para fazer amizades e, na entrevista, mostrou-se uma jovem comunicativa e simpática e sobretudo decidida a aproveitar a oportunidade de formar-se na escola particular: *“E, aí, depois eu comecei a fazer as*

amizades, acho que no primeiro dia eu comecei a fazer as amizades. Porque eu sou uma pessoa que não aguenta ficar sozinha.” (Ana – 1ª série).

No caso do jovem Noé, as táticas de aproximação demoraram mais tempo e precisou desenvolver maior destreza para conversar com todos(as): *“E, em relação às amizades, eu demorei um pouco para fazer, tipo assim, sempre tem os mais difíceis de fazer amizades na sala e aqueles bem fáceis, né? Mas graças a Deus eu converso com todo mundo, com a outra sala [com as outras turmas], eu chego nas pessoas mesmo não tendo intimidade.” (Noé – 2ª série).*

Ele fez a leitura dos(as) jovens da escola privada e percebeu que são mais tímidos(as) para conversar: *“Eu reparei que na escola privada os alunos são mais tímidos de chegar e bater papo a gente. Porque na escola pública você chega com qualquer uma aí, a gente fala sobre tudo. Mas, lá na escola privada, eu reparei como se tivesse sendo esquisito.”*

Noé também reparou que os conteúdos das conversas entre os(as) jovens da escola pública e particular são diferentes: *“Uma diferença, por exemplo, no diálogo porque na escola pública a gente fala muita coisa: entre as gírias, nessas coisas, na escola pública se entende mais. A gente fala mais bobagens” (Noé -2ª série).* Para conseguir se aproximar dos(as) colegas, foi necessário, também, adequar-se aos códigos linguísticos dos(as) jovens da escola particular. Noé relata esse processo quando conta do conteúdo das conversas com os(as) companheiros(as) de sala:

“O assunto gira em torno assim de matéria, provas, essas coisas, né? porque a gente sempre tem coisas para fazer, né? gira muito em torno disso, por exemplo: dever de casa, o que a gente aprendeu, quem tem muita dificuldade e o outro não. Mas, nos tempinhos livres a gente fala de muitas coisas, também. Por exemplo: a gente planeja viagens, se a escola já tem marcada alguma viagem e tal. A gente planeja como vai ser. Na escola a gente... olha não sei te dizer... a gente conversa sobre tudo, assim, no mais, um pouco sobre o amigo, sobre a amiga, sobre os professores, sobre a direção da escola, o que a gente acha que poderia mudar e tudo” (Noé -2ª série).

Ressaltamos a seguir um trecho dessa conversa que representa a mudança dos códigos linguísticos vividos pelo jovem Noé.

“A gente meio que conseguiu mesmo que com alguma dificuldade de entender eles e a falar sobre o que eles falam. Hoje é isso para mim se tornou normal” (Noé – 2ª série).

O relato do jovem Noé mostra como a questão do código de linguagens está implicado no processo de territorialização. Os(as) autores(as) que trabalham com a categoria de território e juventudes entendem que os territórios juvenis, dentre eles o escolar, possuem códigos e regras linguísticas específicas. Portanto, o processo de apropriação demanda dos sujeitos o domínio desses códigos e regras, e pressupõe em se tratando de jovens, ou grupos sociais específicos, diferenças de lógicas culturais e linguísticas (ADELINO, 2018; DIAS; SOUZA, 2019; DAYRELL 2000,2003; TURRA NETO).

O processo dessa apropriação dos códigos linguísticos implica configuração com o território, pois, é no território que se moldam as identidades culturais e, ao mesmo tempo, elas moldam o território, tornando-se um referencial importante de coesão dos grupos sociais, neste caso, de pertença ao grupo de jovens estudantes da escola privada (HAESBAERT; LIMONAD 2007).

Noé também nos apresenta em sua fala evidências de que seu processo de aproximação foi exitoso. Ele, hoje, sente-se acolhido e integrado na comunidade escolar:

“E, hoje, tipo, eu não conheço todo mundo da escola. Mas, eu conheço uma boa parte, assim, mesmo sendo de vista, tenho coragem de chegar e conversar e tudo. Já me sinto muito familiarizado, muito mesmo, muito acolhido. Todo mundo, lá, é muito legal. Os profissionais são excelentes. Todo mundo muito [como eu posso dizer] solidário, lá. Todo mundo é muito legal: alunos, também. Não tive nenhuma dificuldade, briga com ninguém. Foi muito legal. Eu visito todas as partes da escola, sem problema” (Noé – 2ª série).

No caso da jovem Isa e do jovem Ivan, eles precisaram da mediação de um(a) amigo(a) para conseguir vencer a timidez e fazer novas amizades. Isa nos conta desse processo:

“Quando eu cheguei, aqui na escola, eu sou uma pessoa muito tímida. Eu não sou assim, de entrar no espaço, de sair batendo papo com todo mundo, sabe? Eu não sou uma pessoa que puxa assunto o tempo todo. Eu sou igual meu pai. Ele é muito assim também. Ele é muito fechado. Para me fazer amizades, no início, para mim foi meio complicado. Só que quando eu entrei na escola, uma amiga minha que já estudava na escola, até o nono ano comigo; ela tentou a bolsa, também, ela conseguiu. Aí eu a tinha como meu braço direito, lá. A gente andava junto. Então, isso ajudou muito a minha... convivência... então aos poucos a gente foi enturmando... não com todo mundo... com algumas pessoas foi mais fácil, com outras levou mais tempo. Mas, com o tempo, eu fui fazendo algumas amizades” (Isa – 3ª série).

Inicialmente, Isa se apoiou em uma amiga bolsista que era no seu dizer “seu braço direito”, mas com tempo ela conquistou maiores relações dentro da sala e fora dela, estabeleceu vínculos e se sente parte do grupo. O trecho a seguir nos apresenta essa conquista.

“No finalzinho do primeiro ano, eu comecei fazer uma mais amizade com as pessoas que das outras salas porque, no primeiro ano e no segundo, primeiro e segundo eram divididos em A e em B. Eu era da sala A. Aí, no final do primeiro ano, eu comecei fazer amizade com os alunos do primeiro ano B. Aí, a gente foi fazendo mais amizade... eu fiz mais amizade com eles. Eu criei mais intimidade com eles até do que com os da minha sala, mesmo. Aí, no segundo ano, eu já tinha eles, mas como amigos mais próximos, mais íntimos, com os que podia contar a qualquer hora que estavam lá para me ajudar. No segundo ano, acho que foi mais tranquilo em todos os aspectos... porque eu já estava mais acostumada com a carga horária, com as cobranças... e, eu já tinha mais amizades. Então, foi muito mais tranquilo no segundo do que no primeiro. Foi um ano que eu não tive [assim] muito trabalho... muito... como fala? ... não tive muita dificuldade... de adaptação. (Isa – 3ª série).

Ivan sinaliza que, embora tenha conseguido estabelecer vínculos com os jovens da escola privada, seus amigos verdadeiros são os das outras escolas por onde passou.

“Eu, quando eu cheguei, da minha outra escola saiu um aluno da minha sala que ia para o [colégio] foi o Marquinho. Aí, ele conhecia bastante gente porque ele já tinha estudado no [colégio] quando ele era pequeno. Aí, quando o ano começou mesmo, eu conversava só com ele. Aí, depois que ele foi me apresentando para os outros amigos dele, lá, para os outros alunos e, aí, eu fui estabelecendo uma convivência boa e, tipo assim, como eu sempre fui muito bem educado, eu nunca destratei, pelo contrário, sempre tratei as pessoas bem, independente de classe social, de cor, sempre procurei tratar todo mundo bem; não sei eu acho que eu, assim, contribuí bastante para que estabelecesse, lá, umas convivências, umas amizades, assim, boas” (Ivan – 1ª série).

O jovem Frank demonstrou outra tática de aproximação aos colegas. Ele se apresenta como um jovem com dificuldades de socializar-se com seus pares e uma tática criada por ele foi a de estabelecer vínculos com os colegas ensinando matérias a eles:

“Então, em transmitir conhecimentos para as pessoas, eu sempre tive essa facilidade, sim! E o que mais me ajuda a relacionar com os colegas é ajudar em matérias. Porque igual, algumas pessoas não conversam comigo na sala. Aí, vem me pedir ajuda na hora que estão assim, mais apertadas, né?... ahhhh ... porque eu não vou passar... ahhhh que não sei o que. Aí, eu falo assim: mas, eu não vou levar isso para o lado pessoal. É, uma forma de eu estar ajudando a pessoa e

também, possivelmente, né? Eu espero de ser minha amiga. Então, é isso que me ajuda a me aproximar dos meus colegas. Enquanto, eu não converso com eles, não sabe que eu vou conversar; eu me aproximo através dos estudos, transmitindo meus conhecimentos. Então, assim, sempre tive muito é muita dificuldade em me aproximar” (Frank – 1ª série).

E, uma segunda tática sinalizada por ele é o esporte – jogar basquete na escola. Foi-lhe recomendado para melhorar sua saúde e descobriu que era uma possibilidade de socialização.

“Mas, uma coisa que foi muito importante para a socialização e que os especialistas de educação física têm levantado, foi a questão do basquete. Eu falo isso como maior certeza, contribui para a socialização. Contribuiu bastante. Eu fiz esse esporte, no ano de 2018, para resolver alguns problemas meus de saúde, para eu conseguir ter uma melhor relação com os jovens aí, né?... os adolescentes aí... às vezes, eu não era muito bom jogador. Às vezes, eu ficava meio nervoso com os que eles falavam. Porque no esporte, assim, alguns preconceitos, algumas zoações, mas, foi muito bom, porque no esporte, a gente trabalha em equipe. Então, cada um tem que colaborar com um, de acordo com seu aprendizado. Então, isso foi muito importante, mesmo pra minha saúde física e para minha saúde mental. Que era uma coisa que tinha recaído” (Frank – 1ª série).

Dentro das táticas de aproximação, identificamos uma que está atrelada a evitar confrontos motivados pela falta de conhecimento do território e lugar de fala do outro. Por esse motivo, as nomeamos de *táticas de silenciamentos*, por compreendermos que elas mostram silenciamentos dos(as) jovens para evitar comprometer o processo de aproximação.

Nesse sentido, o jovem Ivan mencionou que em discussões sobre programas governamentais que favorecem às famílias de baixa renda, ele preferiu não emitir opinião a respeito, porque seus colegas não entenderiam o significado de precisar do “bolsa família”, porque pertencem a um grupo social que não tem experiência de passar fome:

“Foi numa discussão sobre essa questão de governo Lula, governo Dilma. Essa questão do bolsa família e tal. Aí, eles achavam super errado isso, então, esse benefício, né? do bolsa família. Eles achavam muito errado. Eu acho que é a ótica, entendeu? A ótica de cada um, porque eles falavam isso, mas eu tenho certeza que no conjunto social do meio que eles viviam, ninguém precisava disso. Eu já vi muita gente não passar fome porque recebia bolsa família e, tipo assim, não era nem porque ahhhh a pessoa não luta, não vai atrás do objetivo, mas é porque querendo ou não para quem está na classe mais baixa, quem tá... para quem mora em locais menos nobres, ditos assim, a oportunidade é mais carente. É impossível falar que o Brasil que vivemos tempos oportunidades igual para todo mundo. Não tem. É impossível. Eu me pronunciava somente quando a

professora [de português] perguntava. Aí, ela me perguntava, assim, aí, eu participava, mas, no contrário, eu preferia ficar calado e deixar eles falarem o que eles pensavam do que tentar impor, assim, uma verdade é impossível disso acontecer” (Ivan – 1ª série).

O segundo silenciamento encontrado é sobre a identidade de ser um(a) jovem bolsista. Trata-se de uma fala da jovem Zila, que conta de amigos que preferem não se identificar-se como bolsistas para evitar deboches ou situações constrangedoras.

“Eu recebi essa oportunidade. Eu sou, assim, até orgulhosa, né? por ter tido essa oportunidade que muita gente não tem. E [assim] mas, já aconteceu de as pessoas falarem: ahhhh, mas você é bolsista. Não sei o quê! como assim? Aí, assim, mas eu levei, assim, de uma forma bem leve, assim, se me perguntassem, eu falava mesmo. E, agora eu já conheço gente que não se sente à vontade de falar. Até um amigo meu. Ele não sente à vontade. Aí, a gente vai nada para fazer ..., mas eu nunca me senti, assim, rejeitada ou diferente por ter sido bolsista” (Zila – 3ª série).

Embora exista um processo de acolhimento reconhecido pelos jovens bolsistas, as tensões vividas durante o processo de territorialização são detalhadas nas entrevistas e elas fazem parte desse conjunto de relações e acontecimentos que compõem o percurso escolar desses(as) jovens dentro da escola privada.

A terceira tática identificada nas entrevistas, consideramos como *táticas de sobrevivência*. Esses(as) jovens e suas famílias, por questões financeiras, evitam gastos extraordinários. Dessa forma, para conseguir alimentar-se bem quando a jornada escolar se estende ao turno da tarde, alguns(mas) jovens levam marmita esquentando suas comidas na cantina.

“Eu sempre almocei na escola... sempre minha tia. Na hora que ela vinha buscar meu primo porque os horários dele não batiam com os meus, aí ela sempre que ela vinha buscar ele, na hora do almoço, ela trazia a minha marmita. Eu almoçava na escola. Aí, lá mesmo eu comia e, às vezes, eu ficava... nem dormi direito porque ficava junto... conversa com um, conversa com outro... a gente nem tenho tempo para ficar lá na arquibancada e cochilar... descansar um pouquinho a mente e o corpo... às vezes, a gente nem para porque a gente tão embalado no ritmo das outras pessoas... eu tinha amigos que almoçam na rua... às vezes, eu almoçava e ia com eles andar na rua... passava o tempo para não ficar na escola, também... que acaba que a gente ficar no mesmo ambiente, a cabeça fica meio cansada... eu sentia necessidade de sair para parar um pouco” (Isa – 3ª série).

“Eu levava marmita. Eu almoçava. Aí, eu preferia almoçar na escola do que ficar comprando, assim, sai mais barato, também” (Ivan – 1ª série).

A jovem Ana nos contou que, inclusive, por seus lanches de almoço terem caído no agrado dos colegas, ela começou a ganhar uma renda extra vendendo-os dentro do colégio. Ela diz que evitava comentar muito sobre o assunto, uma vez que é algo proibido pelo colégio.

“Eu acabei começando a vender lanchinho porque eu fazia lanchinhos para mim levar. E, o pessoal começou a gostar, bem baratinho. Vamos dizer que isso nunca saiu daqui porque não pode vender nada na escola [risada]. Vender os lanches até me ajudou no projeto que tô tendo agora, que é abrir uma lojinha virtual. Então, eu tô abrindo uma lojinha virtual. Meus pais estão me ajudando no investimento e por enquanto tá tudo ok! como planejado. E, eu tenho que conseguir conciliar a lojinha com os estudos. O que agora tá sendo um período de adaptação, né? Porque eu tenho escola e tenho meu empreendedorismo [...] é venda de semi-joias” (Ana – 1ª série).

A partir dessa experiência, hoje, abriu uma loja virtual de venda de semi-joias: que considera um empreendedorismo. Ana administra dois tempos, o tempo de estudos e o tempo de trabalho na loja virtual. Inclusive, Ana nos conta que a venda de lanches incentivou outra colega a fazer o mesmo e que uma outra estudante da sala também abriu uma loja virtual de vendas de camisetas personalizadas:

“Eu acho que eu acabei incentivando outras pessoas da minha sala fazer mesmo, porque uma menina, lá, da sala me mandou mensagem, ontem, perguntando o que que eu achava de tal produto. Eu falei bem legal e é produto personalizado, aquelas camisetas personalizadas. Ela foi, me falou eu tô vendendo, abri uma lojinha e tudo mais [risadas] então tem mais empreendedores na sala. E, quando eu estava fazendo os lanches, eu acabei incentivando, também, uma outra aluna, a vender bolo de pote. Era mercado clandestino? Era, mas tava tendo um crescimento para nós [risada] um crescimento legal, né? De empreendedorismo” (Ana – 1ª série).

A “invenção do cotidiano” desses(as) jovens foi tecida com algumas das táticas relatadas no decorrer deste capítulo. Podemos afirmar que cada uma delas obteve resultados positivos, pois, os(as) jovens nos contam que conseguiram estabelecer vínculos com seus pares dentro de sala, comunicar-se com as pessoas que integram a comunidade escolar, organizar seus horários de estudo e melhorar seu rendimento acadêmico.

Inclusive, os dois jovens que se depararam com a reprovação foram mobilizados a buscar alternativas para superar essa situação. No caso de Ivan, dedicando-se mais nos estudos, e no caso de Isa, embora tenha abandonado o ensino médio, ela está investindo energias e tempo em cursos de vestibular para chegar na faculdade. Há uma mobilização com o aprender.

Entendemos, por tudo isso, que os(as) jovens sentem-se acolhidos e conseguiram estabelecer vínculos com esse território desafiante da escola privada. A jovem Ana destacou em sua entrevista a personalização dessa característica da escola e que a fez sentir-se em casa:

Todo o [colégio], todos os funcionários têm um vínculo com os alunos muito grande. Aquele vínculo de saber o nome: “Oi, Fulano, tudo bem? Essa coisa bem íntima mesmo. E são todos desde os diretores até o pessoal que serve o lanche, que limpa a escola. É uma coisa muito boa. Aquela escola tem uma energia muito positiva. (Ana – 1ª série).

Capturar as temporalidades e territorialidades significou empreender um trabalho de “caça” dos tempos táticos dessas famílias e dos(as) bolsistas em processo de apropriação da escola privada.

Trata-se de um conjunto de processos envolvidos que convergem em um espaço-tempo capaz de confirmar as escolhas traçadas por eles(as) para acessar e dar conta de um nível de ensino desafiante. Esses sujeitos almejam um futuro promissor e demonstram que estão mobilizados(as) em consegui-lo apostando energias, dedicação, foco e persistência.

Ao refletir sobre territorialidades juvenis, Turra Neto (2015) explica que o que outorga especificidade ao território, é um tipo particular de ação. Portanto, essas tensões podem ser entendidas como processo decorrente da coexistência das diversidades de sujeitos presentes num mesmo território. Torna-se, portanto, em um campo de forças produzido pelas territorialidades que o demarcam.

5.3. OUTROS TERRITÓRIOS SONHADOS PELOS JOVENS

Entendemos que a projeção de futuro tratada nas entrevistas responde ao projeto de continuidade que as famílias das camadas populares constroem para os filhos, como afirma Charlot (2005), e reafirma a mudança da escola pública para a privada. A escola privada se

coloca como território das promessas, pelas expectativas geradas nas famílias e nas(os) jovens.

Eles utilizam várias táticas para conquistar o que consideram um ensino de qualidade, em função de abrir caminhos promissores em direção do ensino superior ou de vagas de emprego após o ensino médio. Apresentamos nesta seção os relatos dos(as) jovens de uma forma mais concreta e direta sobre seus projetos de futuro, se comparada com os depoimentos colhidos nos balanços de saber, nas quais esses projetos se apresentaram com menos referências ou ligados a aspectos de desenvolvimento pessoal.

Nas entrevistas, eles(as) materializam seus desejos de conseguir uma oportunidade de estudo na universidade, identificando o curso e até a própria faculdade.

A jovem Isa nos contou desses sonhos e das incertezas perante outras possibilidades de cursos que se apresentam e por causa do novo cenário mundial em que estamos imersos.

“Desde o primeiro ano que eu sempre pus na cabeça que eu queria fazer direito. É uma área que eu gosto muito, que me chamou sempre a atenção, me desperta muito interesse e isso foi durante o primeiro, no segundo, sempre quis fazer direito. Chegou no terceiro, tava cheia de expectativas. Toda empolgada, né? Terceiro ano, né? é demais. Tava muito empolgada. Início do ano foi ótimo. Tive muitas aulas que me despertaram muito interesse e me deixaram um pouco confusa, também, porque eu comecei a pensar em outras faculdades, em outros cursos que eu poderia querer. E, aí, eu já não tenho tantas certezas como eu tinha antes” (Isa – 3ª série).

Para Isa, a terceira série do ensino médio se apresenta como um lugar de tomada de decisões para vida:

“Então, para eu descobrir o que eu quero terceiro ficou um pouco mais confuso. Mas, desde o início estava muito empolgada. Foi tudo muito interessante. Estava gostando muito. No terceiro ano juntaram as turmas, então, as minhas amigas que eram do segundo B, agora estavam junto comigo, então... o terceiro ano começou muito bem até março. Eu tava muita empolgada, nossa, tava adorando tudo. Tinha muito mais pressão. Eu tava nervosa, ansiosa por causa do Enem no final do ano. De ter que escolher um curso. Ter que decidir minha vida porque eu sou muito indecisa. Eu tava muito perdida. Ainda tô, né?” (Isa – 3ª série).

A jovem nos conta do sentimento de incerteza desencadeado pela quarentena em relação ao processo de entrada na universidade, mas que no fundo revela a preocupação por ver seus planos truncados em termos de continuidade imediata:

“Aí, veio março, veio a quarentena... aí, o terceiro ano que era um sonho, acabou virando um pesadelo [risada] e foi ficando mais complicado. Porque em quarentena as incertezas aumentam muito. Já não sei mais como vai ser o Enem. Não sei mais como vai ser o ano que vem. Como vai funcionar as faculdades” (Isa – 3ª série).

Uma outra jovem identificada com a área do direito é Nora. Ela comenta criticamente que, embora pense em fazer o Enem como a escola orienta, não considera que seja o único caminho de ingresso numa faculdade:

“Eu quero fazer direito, então, eu vou fazer pelo Enem. É um dos caminhos mais fáceis a se achar. De entrar para faculdade, mas também não é só esse caminho. Cada um deve ter o entendimento que não é o caminho predeterminado como certo pela escola que tem que seguir” (Dora – 1ª série).

A jovem Zila relata, no balanço de saber e na entrevista, que seu objetivo é fazer “odontologia, na UFVJM, em Diamantina” (Zila – 3ª série). Encorajada pelos amigos e a família, tem seus planos organizados para obter o diploma do ensino médio em uma instituição de Sete Lagos: “Depois dessa pandemia, eu vou fazer essa prova. São 3 dias. Eu faço a prova de línguas, de humanas e de exatas. E, aí eles me dão um diploma do ensino médio” (Zila – 3ª série). Assim, enquanto espera para fazer essa prova de ensino médio, ela se organizou para continuar sua preparação para vestibular em um cursinho on-line e aguardar pelo cursinho presencial. Zila nos conta esse planejamento no trecho a seguir:

“E, também foi até indicação de uns amigos que já fizeram esse curso e eles gostam bastante e como eu também tô gostando demais, eu tô me adaptando super bem. Essa semana, a partir de segunda-feira, eu já tinha começado com a minha rotina por esse cursinho e eu tô gostando demais. Mas, assim, eu tenho um projeto: quando voltar às aulas presenciais, aí eu vou para um curso presencial. Eu vou ficar com os dois cursinhos: o concurso presencial e o cursinho a distância” (Zila – 3ª série).

A jovem Tânia, embora trate quase que integralmente sobre a situação familiar durante a entrevista, ela nos conta que está ansiosa e com expectativas sobre o ensino médio, e assim como Isa, o considera um lugar de tomada de decisões.

Percebemos pelo relato, que Tânia precisa de ajuda para ganhar maior autonomia e autoestima, e expressa a saudade pelas aulas presenciais. Ela identifica isso como carência

por parte dela, mas entendemos que ela sente falta é da interação com as pessoas. O trecho a seguir retrata a nossa análise.

“Tenho muita ansiedade, sabe? em relação que o próximo ano vai fazer o Enem mesmo e também, em relação a você correr atrás dos estudos para você entender algo e tal. Porque eu não sou muito boa, sabe? [tipo] não é que não sou muito boa, mas eu me acho muito mediana. Eu quero [tipo] eu sei que eu preciso correr muito mais atrás, sabe? em relação a aprender muito mais. E, no sentindo, não ficar [tipo] acostumada com as coisas que estão e eu acho que até em contato com pessoas, né? não sei se sou um pouco carente, sabe? porque eu sempre quero contato com as pessoas. Aí, eu sinto muito sozinha, essas coisas [tipo] não tem muito contanto [tipo] até... olhar a pessoa mesmo. Aí [tipo] dá uma ansiedade” (Tânia – 2ª série).

Durante a entrevista, a única jovem que não tratou sobre suas projeções de futuro atreladas à faculdade foi Ana, pois seu relato ficou ligado a suas projeções de empreendedorismo. Ana espera inserção no mercado de trabalho e seu sonho ficou registrado no seu balanço de saber: “Eu espero conseguir realizar o meu sonho que é passar no concurso de perícia criminal”. (Ana – 1ª série).

Coincidentemente, identificamos que alguns jovens se encontram inseguros em relação aos cursos que querem fazer na universidade, mas mostram-se mobilizados a prosseguir os estudos no ensino superior. Entre eles, apresentamos as falas de Ivan, Frank, Noé e Yan.

“Eu tenho projeções, mas, fica complicado pensar em uma saída no meio desse transtorno, mas eu tenho. Eu fico muito em dúvida entre faculdade de economia e a questão do exército, aí, também, eu acho que vou pegar por causa do meu físico, assim, eu acho que eu vou pegar. Tenho certeza e minha mãe queria que eu fizesse engenharia. Eu fico em uma dessas três” (Ivan – 1ª série).

“Eu não tenho uma profissão definida. Eu pretendo ser é tanto roteirista como escritor. E uma coisa que eu me interessa bastante, é professor. Eu tenho desejo de compor essas classes dos professores, para demonstrar que é importante a gente valorizar para um professor. Igual vejo alguns aí, desrespeitando essa classe dos professores, né? Mas se a gente pensar: todos passaram por professor na vida. Então, professor é uma profissão primária, né? que dá origem a outras profissões. Então, não tem sentido essa desvalorização dos professores. Eu sou uma pessoa que, eles falam, meus colegas gostam bastante de me procurar, para explicar matéria de escola. Porque eles falam que eu sou muito bom para explicar as coisas, né? E, eu admito isso por mim próprio. Eu tenho bastante facilidade de transmitir as coisas, em transmitir o saber para as pessoas. Então eu tenho vontade de ser professor, mas minha mãe falando: você também que preocupar com a questão monetária, com a questão de dinheiro. Por que como

é que eu vou me sustentar né? Aí, eu digo assim: eu não sei como é que vai ser. Não sei se a profissão vai estar extinta, no futuro, tomara que não. Mas, é claro que eu tenho me preocupado com essa questão, de dinheiro, né? Mas, eu quero fazer o que eu gosto. Então, eu fico dividido: ou eu vou ser escritor ou eu vou ser um professor” (Frank – 1ª série).

“Olha, assim, desde as outras escolas que ainda não sei o que eu quero fazer de faculdade. Alguma coisa, mas, ainda tenho muita dúvida” (Noé – 2ª série).

“Para o futuro, eu gostaria de fazer uma faculdade porque a maioria das escolas prepara para o vestibular e essas coisas. Eu gosto de engenharia. Eu acho muito interessante. Se não der certo esse vestibular, se eu não passar, eu tô pensando em trabalhar por um certo período e juntar um dinheiro para eu me manter na faculdade. Porque quero ser um pouco mais independente da minha família e eu não quero parar de estudar. Quero juntar dinheiro para fazer uma pós, essas coisas. Sempre buscando alguma coisa de novo” (Yan – 3ª série).

Após a análise desse movimento de projeções de futuro evocadas pelos jovens, entendemos que o contexto pandêmico mundial provocou mudanças na percepção do que poderia ser um “projeto de futuro normal” de um(a) jovem que cursa o ensino médio – no caso dos jovens bolsistas que aspiram a escola particular e que buscam também o acesso ao ensino superior.

A frase do jovem Noé resume um pouco esse tom geral das projeções feitas: *“Eu tenho projeções, mas, fica complicado pensar em uma saída no meio desse transtorno, mas eu tenho” (Noé- 2ª série).* Portanto, compreendemos que apesar de o futuro ter ficado incerto, esses(as) jovens não abrem mão de pensar sobre as possibilidades de acesso à universidade. O que fica evidente são as mobilizações com o aprender que eles(as) apresentam, e como nessas projeções, as condições de acesso a novos territórios, como a universidade, também se pauta nas condições da materialidade vivida – de se sustentar, trabalhar e estudar, e até mesmo abandonar sonhos, como o de ser professora, pela desvalorização da profissão que tem implicado em ganhos menores. Os dilemas vividos por esses(as) jovens são comuns aos jovens de modo geral, e bastante específicas de jovens das camadas populares no Brasil que se equilibram entre estudar e trabalhar – os jovens bolsistas que almejam o enunciam ao ensino superior já enunciam possibilidades táticas de apropriação desse território com o qual aspiram.

5.4. ENTRELAÇANDO TEMPORALIDADES E TERRITORIALIDADES

A palavras-chave deste capítulo foram “aprender” e “mudar”. Ao recapitular a análise das entrevistas, sinalizamos alguns elementos como síntese das capturas realizadas nos relatos dos(as) jovens bolsistas ao contar sobre suas histórias de vida, os vínculos de pertença aos territórios, os desafios enfrentados na escola privada e as aprendizagens construídas durante esses movimentos territoriais e epistêmicos.

A proposta deste capítulo foi discutir, do ponto de vista da singularidade, as correlações que perpassam a configuração da relação com o saber dos(as) jovens bolsistas em seus vínculos territoriais. Portanto, evidenciamos nas análises que essas correlações se estabelecem quando olhamos cuidadosamente as singularidades e territorialidades desses(as) jovens.

Acionamos para essa análise a categoria de táticas de Michael de Certeau, entendendo que uma das singularidades desses(as) estudantes é o da conquista e, portanto, eles(as) fazem parte desse processo. São jovens dispostos(as) a apropriar-se de um território de ensino conceituado como exclusivo de um grupo social. Por isso, ressaltamos a importância do recorte temporal de construção dessas táticas, bem como da temporalidade envolvida no processo de singularização e territorialização dos(as) bolsistas.

A relação com o saber carrega um valor heurístico que nos proporciona estabelecer correlações entre as dimensões que a constituem e a dimensão territorial operada por esta pesquisa. Bernard Charlot (2000, 2001, 2005, 2013) salienta que enquanto teoria não pode ser tratada como uma resposta, mas como uma abordagem capaz de ampliar a discussão sobre a relação que os(as) estudantes estabelecem com o saber e compreender como se configura a mobilização com o aprender.

O mote inspirador desta seção da pesquisa se embasa em duas falas apresentadas pelos jovens Noé e Isa, nas quais transparece a mobilização provocada pelo novo território de aprendizagem escolar. Só que essa mobilização envolve uma série de outras mobilizações, porque aprender é um processo que implica a relação consigo, com o outro e com o mundo. Então, estamos diante de um conjunto de interlocuções discursivas que nos possibilitaram explorar o movimento de territorialização antes da entrada na escola privada e uma vez dentro dela – marcado por táticas dos(as) jovens (e das famílias).

Bernard Charlot (2005) explica que as famílias desses(as) jovens constroem processos de continuidades nos projetos pensados para seus(suas) filhos(as). Ele os chama de processos de “heterogeneidade na continuidade e continuidade na heterogeneidade” (CHARLOT, 2005, p. 70). Embora se refira às famílias dos migrantes, entendemos que se aplica aos processos de famílias de camadas populares, neste caso, às famílias dos(as) jovens bolsistas.

As famílias esperam uma vida melhor para seus filhos, pois, elas “muitas vezes não conseguiram mudar muito e esperam que a mudança aconteça com os próprios filhos, graças à escola.” (CHARLOT, 2005, p. 70). Ele entende que a escola pode ser equiparada com a mudança. No caso, das famílias dos(as) jovens aqui pesquisados(as), associamos essa mudança a fatores sociais e culturais que possibilitem o acesso a uma melhor qualidade de ensino e de um futuro melhor para seus(as) descendentes. Há, nesse sentido, uma aceitação consciente das famílias sobre a diferença que isso significa entre pais e filhos(as), pois, o sucesso na escola implica que a prole se diferencie culturalmente dos(as) progenitores(as).

Charlot (2005) explica que a busca por melhoras de vida para os(as) filhos(as) implicam aceitar a mudança, pois, “aprender é mudar, formar-se é mudar” (CHARLOT, 2005, p. 71). Os(as) filhos(as) mudam a visão de mundo, de vida, de interpretar as coisas. De alguma forma fica inevitável impedir essa mudança, pois, “[...] se estou aprendendo coisas que têm sentido, vou mudar” (CHARLOT, 2005, p. 71), caso contrário se esquece. O autor vai dizer que essas aprendizagens produzem mudanças transformadoras de visões nos(as) jovens e que acarretam, de alguma forma, trair as trajetórias de aprendizagens e de vida dos pais. Por isso, Charlot (2005) afirma que “mudar é trair” (CHARLOT, 2005, p. 71).

A partir desses pressupostos teóricos, identificamos nas trajetórias de vida desses(as) jovens processos singulares de territorialização, a partir dos quais, eles(as) e suas famílias construíram táticas de entrada e permanência no ensino médio da escola particular. Podemos sinalizar pelo menos dois processos de invenção dessas táticas.

Um primeiro processo são as táticas de entrada na escola particular. Essas foram construídas em meio a rupturas com o próprio território familiar, sociocultural e escolar. Entendemos, que essas rupturas são a materialidade desse “trair” que Charlot (2005) fala. A maioria dos(as) jovens (Yan, Ivan, Noé, Ana, Tânia, Isa) abandonam a escola pública. O jovem Frank foi o único que migrou de uma escola privada para outra. E as jovens Dora e Zila são bolsistas desde a educação infantil, mas demonstram uma opção clara das famílias por um ensino privado e não, público. Houve o abandono da zona rural e das amizades ali construídas. Gradativamente, a maioria dos jovens perde os vínculos com os(as) amigos(as) do bairro e da escola de origem. Quebram-se preconceitos sobre a escola privada e o seu acesso por parte das camadas populares, bem como da imagem que se tem dos(as) estudantes que ali estudam. As táticas utilizadas para chegar à escola privada consistem em informar-se com parentes e amigos sobre as bolsas de estudo e, depois, passar no processo seletivo.

Um segundo momento dessas táticas acontece dentro da escola, uma vez conquistada a bolsa de estudos. Os(as) jovens salientam, por um lado, a pertença a territórios socialmente distintos aos dos jovens pagantes e processos de escolarização marcadamente desiguais.

Portanto, os(as) jovens constroem táticas que visam à integração ao novo grupo social de colegas e ao rendimento escolar desejado pela escola. A inserção no território do ensino privado acontece de forma dolorosa, pois, os(as) jovens sofrem a saída de um lugar de conceituação de bom(boa) aluno(a) na escola pública para uma classificação mediana na escola privada. Para isso, criam-se as táticas de aproximação, entendidas com o estabelecimento de vínculos afetivos e relacionais com os(as) colegas e demais membros da comunidade educativa; e táticas de aproveitamento educacional para superar a reprovação e o baixo rendimento escolar.

Por parte das famílias, utilizam-se táticas que visam cobrir as demandas próprias dos investimentos financeiros que a bolsa de estudo não cobre: transporte, alimentação, material didático, uniforme, entre outros. E elas passam a ficar mais vigilantes sobre o aproveitamento escolar dos filhos(as).

Em decorrência das táticas implementadas, entendemos que foram práticas exitosas de acesso à escola privada. Demandaram esforços, sofrimentos e determinação por parte das famílias e dos(as) jovens para conseguir que eles(as) permaneçam no ensino médio. Mesmo no caso da jovem Zila, que decidiu pelo abandono do ensino médio na modalidade em que ele se encontra neste momento de pandemia, é um processo singular de projeção de futuro razoável e planejado minuciosamente.

São jovens mobilizados com o aprender e com a conquista de territórios de saber vinculados à universidade. Em todos os depoimentos, percebe-se um olhar de estranheza perante o futuro, pois a pandemia que toma conta da realidade mundial impede definir ou traçar planos mais assertivos. Mas, mesmo com essa situação desafiante para todos(as), os(as) jovens afirmam ter projeções de futuro atreladas a concepções de uma vida melhor.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Empreender um trabalho de pesquisa de cunho interdisciplinar foi um desafio de desconstrução valioso por três motivos. Primeiro, porque nos tira de uma área de conforto na perspectiva do aprender e nos coloca em movimento. Segundo, porque nos leva a compreender que não existe uma verdade, mas “verdades” que carregam o limite do tempo de validade. E, terceiro, por ampliar nossa capacidade de pensar juntos(as), de analisar objetos de conhecimentos por várias vertentes epistêmicas. Há um ganho em tudo isso, embora, repito, se trate de um exercício complexo e desafiante.

Compreender as configurações da relação com o saber que jovens bolsistas do ensino médio da escola confessional privada estabelecem com o saber nos seus vínculos territoriais foi o objetivo principal desta pesquisa. Este trabalho não pretende esgotar sua compreensão sobre o assunto, pois, não existem verdades absolutas e muito menos eternas. Os resultados dependem de processos temporais e territoriais e eles são mutantes. Por isso, o que apresentamos como resultado desta pesquisa vale para o tempo em que ela foi produzida e dentro de um contexto de elaboração.

Assumimos, neste trabalho, a complexidade de fenômeno juvenil. E, portanto, entendemos que sua abordagem não pode ser unilateral, mas desde uma perspectiva múltipla. Os(as) jovens são portadores(as) de múltiplas territorialidades, se constituem em diversos universos sociais, culturais, linguísticos e epistêmicos; e interpretam o mundo nas mais variadas formas de ser jovens. Esses(as) jovens são capazes de construir territórios e de serem por eles constituídos(as). Existe, portanto, uma dinâmica dialógica de produção territorial.

Explicitar de que modo os(as) jovens bolsistas configuram sua relação com o saber envolve vários processos, que também são dialógicos e complementares entre si. Entendemos a relação com o saber como “um conjunto de relações que um sujeito mantém com um objeto, um “conteúdo de pensamento”, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação, etc. ligados de uma certa forma com o aprender” (CHARLOT, 2000, p. 81). Portanto, ao buscar compreender essas configurações, partimos da compreensão de que a relação com o saber é também relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo. Então, quando falamos da relação com o saber dos(as) jovens bolsistas estamos falando deles enquanto sujeitos singulares.

Trata-se de um grupo de jovens que empreende processos de aprendizagens nos diversos territórios por onde circulam. Nas análises, mostramos que esses(as) jovens de entre 15 a 20 anos que pertencem a famílias das camadas populares, que vivem em bairros

maioritariamente fora da região central de Sete Lagoas, de predominância pardos(as) ou negros(as), que acessam a escola privada na condição de bolsistas e que mudaram, na sua maioria, da escola pública a partir do 8º ano do ensino fundamental. Esse dado demonstra uma escolha intencional por parte das famílias e deles(as) mesmos(as) por um ensino médio de qualidade, que os(as) coloque dentro dos níveis necessários para pleitear uma vaga nas universidades ou de inserção no mercado de trabalho. Portanto, entendemos que a escola particular se torna para eles(as) uma “Terra de Promessas”.

As aprendizagens desses(as) jovens dentro e fora da escola encontram-se ligadas a um processo sempre contínuo de territorialização. Aprendem-se coisas diferentes em cada lugar. Mas, essas aprendizagens adquirem sentido e valor pelos vínculos que o próprio sujeito confere a essas aprendizagens. Desde uma perspectiva antropológica, aprender é uma atividade ontológica do ser humano e pela qual se constitui como tal e se apropria do mundo. O processo de apropriação do mundo pelo aprender, implica o de territorialização.

A relação com o saber dos(as) jovens bolsistas se configura nos territórios. Embora a escola seja o território maior evocado nos balanços de saber, é em casa o lugar onde eles(as) dizem aprender maior quantidade de aprendizagens. A casa, enquanto território, é lugar dos afetos, dos valores, da construção de si. Ali se sentem apoiados, cuidados e incentivados.

Paradoxalmente, esse território também é evocado como lugar de violência de gênero e de contra valores. Na escola se aprendem os conhecimentos acadêmicos específicos, mas os(as) jovens a evocam como território de socialização e de desenvolvimento pessoal. O bairro, embora receba poucas evocações e seja considerado perigoso e em situação de descaso político, é um lugar de socialização e de aprendizagens de valores, de convivência. A internet é considerada lugar de interação social, de complementação das aprendizagens escolares e de autoconhecimento. Os(as) jovens sinalizam um acesso cauteloso e crítico à internet. A configuração da relação com o saber desses(as) jovens também se constrói na relação com os outros. As aprendizagens evocadas em terceiro lugar são aquelas que se aprendem com os amigos, com as pessoas, com aqueles(as) que, embora não tenham sido identificados(as) em um território específico, entendemos fazer parte do universo juvenil desses(as) jovens bolsistas. Com os(as) outros(as) se aprende o valor da amizade, da empatia, do respeito à diversidade, a escutar, a que cada coisa tem seu tempo e que nem sempre prevalece a nossa verdade.

O tom que se sobressai nos relatos colhidos nos balanços de saber é o caráter reflexivo dos(as) jovens. Percebe-se um processo de construção de si mesmo(a) pautado em valores de respeito pelo outro, de respeito consigo mesmo(a), de tornar-se um ser humano melhor.

As análises das entrevistas nos proporcionaram identificar as táticas que os(as) jovens e suas famílias criam no processo de territorialização da escola particular. Esses processos se constituem de forma singular, pois compreende-se que cada sujeito inventa seu cotidiano a partir de sua própria história de vida e do seu território. Destaca-se desses(as) jovens a mobilização pelo aprender e pela apropriação do território privado de ensino. Esse processo de territorialização acontece em meio a tensões e rupturas geradas pelas diferenças sociais encontradas pelos(as) jovens e que acionam dentro de si a busca por uma aceitação dos(as) outros(as). As táticas identificadas são estratégias criadas antes da entrada na escola (informar-se sobre os critérios da bolsa e passar no processo seletivo) e táticas dentro do território da escola privada (de arranjos financeiros, de aproximação, de silenciamento e de superação do rendimento escolar).

Essas táticas são exitosas uma vez que se melhora o rendimento escolar, estabelecem-se vínculos significativos dentro da escola e se elaboram projeções de futuro que remetem a um território simbólico de vidas melhores, tal como almejados pelas famílias e por si próprios(as).

Por fim, como pesquisadoras e educadoras, destacamos o imperativo de que, ao se tomar jovens como objeto de atenção em pesquisas e ao acolhê-los(as) nos espaços educativos na condição de bolsistas (nesta pesquisa), reflète-se sobre a necessidade de se considerar singularidades, temporalidades e territorialidades juvenis como demarcadores dos seus processos de apropriação dos territórios e das aprendizagens.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro. In: Abramo, Helena Wendel & León, Oscar Dávila. **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais**. São Paulo: Ação Educativa: 2005, pp 19-36.

ADELINO, Paula Resende. **Jovens no Ensino Médio Técnico: um olhar a partir das aulas de Matemática**. Tese de doutorado, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2018.

ALMEIDA, Ana Maria; NOGUEIRA, Maria Alice (Orgs.). **A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa**. Petrópolis RJ: Vozes, 2002.

ALMEIDA, Karla Nascimento de NETTO. Cristiane Mendes; SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes de. Ciberterritorialidades: tensões no cotidiano escolar e linhas de fuga traçadas por docentes e discentes. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 161432019 p. 72-94.

ALVES, Maria Zenaide; OLIVEIRA, Igor. Juventudes e territórios: o campo e a cidade. In: CORREIA, Lycinia Maria, ALVES, Maria Zenaide, MAIA, Carla Linhares. (Orgs). **Cadernos temáticos: Juventude brasileira e Ensino médio**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

ALVES, Maria Zenaide; HERMONT, Catherine. Estratégias metodológicas de trabalho com juventudes. In: CORREIA, Lycinia Maria, ALVES, Maria Zenaide, MAIA, Carla Linhares. (Orgs). **Cadernos temáticos: Juventude brasileira e Ensino médio**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

ANDRADE, Sandra dos Santos. **A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas**. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucey Alves (Orgs). Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação. 2a ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

ANDRADE, Rocío Belén. Relación con el saber de adolescentes insertos en comunidades mapuche que transitan sus estudios secundarios. In: VERCELLINO, Soledad et al. **La escuela y los (des)encuentros con el saber**. Viedma: Universidad Nacional de Rio Negro, 2018, p. 109-132.

ANTAS JÚNIOR, R. (2004). Elementos para uma discussão epistemológica sobre a regulação no território. **Geosp Espaço E Tempo** (Online), 8(2), 81-86. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/geosp/article/view/73956>> Acesso em: 24 jul. 2020.

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. Tradução de Antônio da Costa Leal e Lúcia do Valle Santos Leal. São Paulo: Abril Cultural, 1978. Disponível em:

<<file:///C:/Users/Ir.%20Andreia/Desktop/BACHELARD,%20Gaston.%20A%20po%C3A9tica%20do%20espa%C3%A7o..pdf>>. Acesso em: 24 jul. 2020.

BAUTIER, Élisabeth; ROCHEX, Jean-Yves. Relação com os Saberes e Trabalho de Escrita em Filosofia e Ciências Econômicas e Sociais. CHARLOT, Bernard. **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001, p. 127-144.

BICALHO, Maria Gabriela Parenti. **Relação com o saber universitário e o processo de construção do eu epistêmico por estudantes de pedagogia**. Tese de Pós-doutorado júnior, Universidade Federal de Sergipe, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 13.005, de 25 de Junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE** e dá outras providências. Brasília, DF, 2014a. Disponível em:<<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>>. Acesso em: 17 jul. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020** [recurso eletrônico]. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/assetpublisher/6JYIsGMAMkWI/document/id/6935276>>. Acesso em: 17 jul. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. **Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, ed. 27, seção 1, p. 1, 7 Fev 2020 [citado em 7 Abr 2020]. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-13.979-de-6-de-fevereiro-de-2020-242078735>>. Acesso em: 24 jul. 2020.

BRASIL. Ministério Da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Centro de Operações de Emergências em Saúde Pública. Centro de Operações de Emergência em Saúde Pública para Infecção Humana pelo Novo Coronavírus (COE-nCoV). Especial: doença pelo Coronavírus 2019. **Boletim Epidemiológico**. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <<https://www.saude.gov.br/images/pdf/2020/April/06/2020-04-06-BE7-Boletim-Especial-do-COE-Atualizacao-da-Avaliacao-de-Risco.pdf>>. Acesso em: 24 jul. 2020.

CARMO, Helen Cristina do Carmo; CORREIA, Lycinia Maria. Ensino médio no Brasil: desafios e perspectivas In: CORREIA, Lycinia Maria, ALVES, Maria Zenaide, MAIA, Carla Linhares. (Orgs). **Cadernos temáticos: Juventude brasileira e Ensino médio**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

CARRANO, Paulo; DAYRELL, Juarez (Orgs.) **Formação de professores do ensino médio: o jovem como sujeito do ensino médio**. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.

CARRANO, Paulo; DAYRELL, Juarez. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. (Orgs.) **Juventudes e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p. 101-134.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Arte de fazer**. Tradução de Ephraim Ferreira. 21 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano: 2. Morar, cozinhar**. Tradução de Ephraim Ferreira. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHARLOT, Bernard. **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHARLOT, Bernard. **Jovens de Sergipe: quem são eles, como vivem, o que pensam**. Aracaju, 2006.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação** v. 11 n. 31 jan./abr. 2006, p. 7-18. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a02v11n31.pdf>>. Acesso em: 2 ago. 2019.

CHARLOT, Bernard. Valores e normas da Juventude contemporânea. In: PAIXÃO, Lea Pinheiro; ZAGO, Nadir (Orgs.). **Sociologia da Educação: pesquisa e realidade brasileira**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p. 203-244.

CHARLOT, Bernard. Fundamentos e usos do conceito de relação com o saber. In: DIEB, M. (Org.). **Relações e saberes na escola: os sentidos do aprender e do ensinar**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. – (Coleção Leitura, Escrita e Oralidade, p. 173-181.

CHARLOT, Bernard. **A Relação com o Saber nos meios populares: Uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio**. CIIE/Livpsic, dezembro 2009.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

CHARLOT, Bernard. Prólogo. In: VERCELLINO, Soledad et al. **La escuela y los (des)encuentros con el saber**. Viedma: Universidad Nacional de Rio Negro, 2018. p. 9.

CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA. **Educar ao humanismo solidário**: Para construir uma “civilização do amor” 50 anos após a Populorum progressio. Roma, Solenidade da Ressurreição de Nosso Senhor Jesus Cristo Festa da Páscoa, 16 de abril de 2017. Disponível em: <http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/reconccatheducdoc20170416educare-umanesimo-solidalepo.ht-ml>. Acesso em: 24 jul. 2020.

COSNEFROY, Laurent. Saber (Relação com o). In: ZANTEN, Agnés van. **Dicionário de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 712-714.

DIAS, Ana Lídia Cristo; SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes de. Significados atribuídos por jovens às experiências educativas vivenciadas no programa fica vivo!. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 35, e208620, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982019000100427&lng=en&nrm=iso>. Acesso em : 18 jul. 2020.

DAYRELL, Juarez. **A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude em Belo Horizonte**. Tese de doutorado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2000. Disponível em: <<http://observatoriodajuventude.ufmg.br/publication/view/a-musica-entra-em-cena-o-rap-e-o-funk-na-socializacao-da-juventude-em-belo-horizonte/>>. Acesso em: 18 jul. 2020.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. In: **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, p. 40-52, set./out./nov./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2020.

DAYRELL, Juarez. **A escola faz as juventudes?** Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 8 jun. 2019.

DAYRELL, Juarez. O aluno do ensino médio: o jovem desconhecido. In: Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Juventude e escolarização: os sentidos do Ensino médio**. Ano XIX boletim 18 - Novembro/2009, p.16-23.

DAYREL, J.T. Juventude e escola (relação juventude e escola). In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

DE SOUZA, Wemberson José; DE SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes. Práticas de leitura em uma penitenciária masculina: acesso, repressão e sentidos. **Arquivos de análise de políticas educacionais**, [SI], v. 27, p. 51, maio de 2019. ISSN 1068-2341. Disponível em: < <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/4001>>. Data de acesso: 31 jul. 2020.

DIEB, Messias (Org.). **Relações e saberes na escola: os sentidos do aprender e do ensinar**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008 – (Coleção Leitura, Escrita e Oralidade).

ENES, Eliene Nery Santana; BICALHO, Maria Gabriela Parenti. Desterritorialização /reterritorialização: processos vivenciados por professoras de uma escola de Educação Especial no contexto da educação inclusiva. **Educ. rev., Belo Horizonte**, v. 30, n. 1, p. 189-214, Mar. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S0102-46982014000100008&lng=en&nrm=iso>>. Acesso em: 31 jul. 2020.

FLICK, Uwe. **Introdução a metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Tradução: Magda Lopes. Revisão técnica: Dirceu da Silva. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 105-163.

HAESBAERT, Rogério. **Dos múltiplos territórios à multiterritorialidade**. Porto Alegre, 2004. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/petgea/Artigo/rh.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2019.

HAESBAERT, Rogério; LIMONAD, Ester. O território em tempos de Globalização. Etc... **Revista Eletrônica de Ciências Sociais Aplicadas**. 15 de Agosto de 2007, n° 2 (4), vol. 1, p.39-52 Disponível em: <<http://www.uff.br/etc>>. Acesso em: 15 ago. 2019.

HAESBAERT, Rogério. Território e multiterritorialidade: um debate. **Geographia**, Rio de Janeiro, ano IX, n. 17, p. 19-45, jul. 2007.

HAESBAERT, Rogério. Apresentação à edição brasileira. In: MASSEY, Doreen. **Pelo Espaço: Uma Nova Política da Espacialidade**. Maciel, Hilda P.; Haesbaert, Rogério (Trad.). 3. Ed. Rio De Janeiro: Bertrand Brasil, 2008, p. 11-13.

HAESBAERT, Rogério. Concepções de território para entender a desterritorialização. In: SANTOS, Milton et al. **Território, territórios: ensaios sobre coro ordenamento territorial**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. 3 ed. p. 43-71.

HAESBAERT, Rogério. Por uma constelação geográfica de conceitos. In: HAESBAERT, Rogério. **Viver no limite: território e multi/transterritorialidade em tempos de in-segurança e conteção**. 1 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014, p. 19-51.

JOVCHELOVICH, S. ; BAUER, M.W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M.W; GASKELL G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes; 2002, p. 90-113.

LISPECTOR, Clarice. **Sopro de vida**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999. p. 96.

LOMONACO, B. P. A escola rural entre a internet e os sacis. In: DIEB, Messias. (Org.). **Relações e saberes na escola: os sentidos do aprender e do ensinar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, v., p. 39-74.

MASSEY, Doreen. **Pelo Espaço: Uma Nova Política da Espacialidade**. Maciel, Hilda P.; Haesbaert, Rogério (Trad.). 3. Ed. Rio De Janeiro: Bertrand Brasil, 2008. 312p.

MOMBERGER, Christine Delory. **Biografia e educação: figura do indivíduo- projeto**. ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014.

NOGUEIRA, Maria Alice. A escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias: A ação discreta da riqueza cultural. Revista Brasileira de Educação, Vol. 1, n 7, p. 42-56. Rio de Janeiro, 1998. Disponível em: <<http://anped.tempsite.ws/novoportal/rbe/rbedigital/RBDE07/RB DE0705MARIAALICENOGUEIRA.pdf>>. Acesso em: 4 ago 2019.

NOGUEIRA, Maria Alice. Um tema revisitado: as classes médias e a educação escolar. In: DAYRELL, J; NOGUEIRA, M.A; RESENDE, J.M; VIEIRA, M.M (Orgs.). Família. Escola e Juventude: olhares cruzados Brasil-Portugal. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012, p. 110-131.

NOGUEIRA, Maria Alice. No fio da navalha: A (nova) classe média brasileira e sua opção pela escola particular. In: ROMANELLI, Geraldo; NOGUEIRA, Maria Alice; ZAGO, Nadir (Orgs.). **Família & Escola: Novas perspectivas de análise**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. 1ª reimpressão 2017. (Coleção Ciências Sociais da Educação), p. 109-164.

RAYNAUT, Claude. Interdisciplinaridade: mundo contemporâneo, complexidade e desafios à produção e à aplicação de conhecimentos. In: PHILIPPI JUNIOR, Arlindo; SILVA NETO, Antônio J. **Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia e inovação**. Barueri: Manole, 2011, p. 69-105. Disponível em: <<https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4543719/modfolder/content/0/RAYNAUT.%20Cap.2.%20Interdisciplinaridade%20mundo%20com%20tempor%20C3%A2neo.pdf?forcedownload=1>>. Acesso em: 4 ago. 2019.

REGO, Teresa Cristina; BRUNO, Lucia Emilia Nuevo Barreto. Desafios da educação na contemporaneidade: reflexões de um pesquisador - Entrevista com Bernard Charlot. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. especial, p. 147-161, 2010.

RODRIGUES, Carmem. **Missão no Brasil das Clarissas Franciscanas Missionárias do Santíssimo Sacramento**. Belo Horizonte: Telecart, 2003.

ROMANELLI, Geraldo. Levantamento crítico sobre as relações entre família e escola. In: ROMANELLI, Geraldo; NOGUEIRA, Maria Alice; ZAGO, Nadir (Orgs.). **Família & Escola: Novas perspectivas de análise**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. 1ª reimpressão 2017. (Coleção Ciências Sociais da Educação), p. 29-60.

ROMANELLI, Geraldo; NOGUEIRA, Maria Alice; ZAGO, Nadir (Orgs.). **Família e Escola: Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ROMANELLI, Geraldo; NOGUEIRA, Maria Alice; ZAGO, Nadir (Orgs.). **Família & Escola: Novas perspectivas de análise**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. 1ª reimpressão 2017. (Coleção Ciências Sociais da Educação).

SALES, Shirlei Rezende. Caderno temático 14. Propostas De Rodas de Diálogo: Atividades e Oficinas. In: CORREA, Licinia Maria; ALVES, Maria Zenaide; MAIA, Carla Linhares (Orgs.) **Cadernos temáticos: Juventude Brasileira e Ensino médio**. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

SANGLARD, GISELE. Filantropia e assistencialismo no Brasil. **História, Ciências, Saúde Manguinhos**, Rio de Janeiro vol, 2003, p.1095-98. Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/hcsm/v10n3/19316.pdf> >. Acesso em: 19 jun. 2020.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 3 ed. Rio de Janeiro: Record, 2000. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/sugestao_leitura/Sociologia/outra_globalizacao.pdf> Acesso em: 2 ago. 2019.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. - 4. ed. 2. reimpr. - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006. - (Coleção Milton Santos; 1). Disponível em: <http://files.leadt-ufal.webnode.com.br/200000026-4d5134_e4ca/MiltonSantosANaturezadoEspaco.pdf>. Acesso em: 17 jul 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020, 32 p.

SAQUET, M. A. **Abordagens e concepções de território**. 3ª ed. São Paulo: Outras Impressões, 2013.

SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes de. **Relação com o saber e educação integral: um estudo sobre estudantes dos anos finais do ensino fundamental no contexto da escola em tempo integral**. Relatório de pesquisa. Supervisão: professor Bernard Charlot. Universidade Federal de Sergipe. 2015.

SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes de; CHARLOT, Bernard. Relação com o saber na escola em tempo integral. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1071-1093, out./dez. 2016. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/59843/38818>>. Acesso em: 18 jul. 2020.

SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes de; CAMPOS, Renata Bernardes Faria; SANTOS, Thiago Martins and ENES, Eliene Nery Santana. **Aprendizagens ambientais de estudantes sobre o rio doce**: relações e sentidos. *Cad. Pesqui.* [online]. 2020, vol.50, n.175, pp.160-185. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742020000100160&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em: 17 jul. 2020.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial**. 4a. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2018.

TURRA NETO, Nécio. Do território aos territórios. In: SOUZA, A. J. de; SOUZA, E.B. C. de; MAGNOMI JR., L. (org.). **Paisagem, território, região**: em busca da identidade. Cascavel: EDUNIOESTE, 2000. p. 87 – 101. Disponível em: <<https://revista.fct.unesp.br/index.php/cpg/article/viewFile/7887/5687>>. Acesso em: 2 ago. 2019.

TURRA NETO, N. **Enterrado vivo: identidade punk e território em Londrina**. São Paulo: Editora UNESP, 2004. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/24vqz>>. Acesso em: 18 jul. 2020.

TURRA NETO, Nécio. **Múltiplas trajetórias juvenis em Guarapuava**: territórios e redes de Sociabilidade. Presidente Prudente: [s.n], 2008, 533 pg.

TURRA NETO, Nécio. **Múltiplas trajetórias juvenis**: territórios e redes de sociabilidade. Jundiá: Paco Editorial, 2012.

TURRA NETO, N. **Vivendo entre jovens**: observação participante como metodologia de trabalho de campo. *Terr@Plural*, Ponta Grossa, v.6, n.2, p. 241-255, jul./dez. 2012. Disponível em:< <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/tp/article/view/3258>>. Acesso em: 8 maio 2020.

TURRA NETO, N. Os jovens, suas espacialidades e territorialidades. In: CAVALCANTI, Lana de Souza; CHAVEIRO, Eguimar Felício; PIRES, Lucineide Mendes (Orgs). **A cidade e seus jovens**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2015, p. 119-136.

TURRA NETO, N. Espaço e lugar no debate sobre o território. **Geograficidade**. v. 5, n. 1, 2015, p.52-59. Disponível em: <<http://periodicos.uff.br/geograficidade/articlo/view/12918/pdf>>. Acesso em: 2 de ago. 2019.

VENÂNCIO, Luciana; BETTI, Mauro. Relationships to knowledge in one Brazilian public school: What do former students learn from Physical Education classes? In: GARBETT, Dawn; OVENS, Alan (Eds.). **Teaching for tomorrow today**. Auckland, New Zealand: Edify, 2015, pp.141-148. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Mauro-Betti/publication/282779135_Relationships_to_knowledge_in_one_Brazilian_public_school_What_do_former_students_learn_from_Physical_Education_classes/links/561c472d08ae6d17308b1552.pdf> . Acesso em: 17 jul. 2017.

VERCELLINO, Soledad; HEUVEL, Romina Alejandra van den; GUERREIRO, Mariana Andrea. Revisión bibliográfica sobre la relación con el saber. In: VERCELLINO, Soledad et al. **La escuela y los (des)encuentros con el saber**. Viedma: Universidad Nacional de Rio Negro, 2018. p. 21-42.

VERCELLINO, Soledad et al. **La escuela y los (des)encuentros con el saber**. Viedma: Universidad Nacional de Rio Negro, 2018. 148 p.

APÊNDICE

Apêndice 1: Recorte da tabela com evocações dos lugares

	Casa/Família	Escola/Ensino Médio	Bairro/	internet	Sem lugar específico	PESSOAS EVOCADAS
Aná	Família	Nome do colégio			Com a experiência de vida De todas as coisas que eu aprendi	as pessoas meus pais
Bel					ambientes diferentes	com pessoas
Cauã	Meus pais		Em meu bairro		Com meus amigos	Com meus amigos outras pessoas, os mais velhos, Meus pais os professores
Dora		lugares ditos educacionais				you aprendeu
Ester	Na minha casa com a meus pais	aprendi na escola	No meu bairro	aprendi nas redes sociais		os meus pais meus vizinhos
Frank	a casa se inicia em casa	na escola a escola se a escola a escola Essa instituição Ensino Médio			nós com os outros com os outros	Professor os outros
Gil	em casa	na escola	na rua	nas redes sociais	diversos lugares O mais, mais importante para mim foi tudo	diversas pessoas meus pais, amigos, professores, funcionários da escola e desconhecidos
Helena	Em casa	na escola		nas redes sociais	O maior aprendizado	
Ivan					Ao longo fui aprendendo	cada experiência

Foto 1: Recorte da tabela com evocações dos lugares

Apêndice 2: Recorte com as evoções das aprendizagens feitas nos lugares

	Casa/Família	Escola/Ensino Médio	Bairro/	internet	Sem lugar específico
Aná (16 anos)	<p>aprendi a importância que tem de uma família ser unida</p> <p>lidar melhor com toda essa situação</p> <p>convivência com as pessoas</p> <p>a respeitar a opinião alheia</p> <p>ajudar as pessoas que precisam</p> <p>a amar as pessoas do jeito que elas são</p> <p>aprendi foi a educação</p>	<p>convivência</p> <p>aprendizado</p>			
Bel (15 anos)	<p>respeito ao próximo</p> <p>Solidariedade</p> <p>ajudar o próximo</p>				
Cauã (16 anos)	<p>a respeitar a todos com quem convivemos</p>		<p>[...] aprendi a andar de bicicleta</p> <p>a rezar terço (rezamos a uma vez por mês)</p>		<p>a convivência em sociedade</p> <p>saber escutar</p> <p>a hora de falar</p>
Dora (16 anos)					
Estev (16 anos)	<p>a falar corretamente</p> <p>aprendi a me comportar</p> <p>aprendi que devo e não devo fazer</p>	<p>nem sempre as pessoas vão ser legais com todo mundo</p> <p>que nem tudo pode ser a... acontecer da maneira como eu quero etc</p>	<p>aprendi várias brincadeiras</p> <p>aprendi conviver com os outros</p>	<p>que as pessoa julgam muito umas as outras</p>	

Foto 2: Recorte com as evoções das aprendizagens feitas nos lugares

