

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA  
MESTRADO EM PSICOLOGIA

**STHELA PINHEIRO DOS SANTOS NASCIMENTO**

**E AGORA, TERMINANDO O ENSINO MÉDIO? Processos de construção de  
subjetividade e projetos de futuro de estudantes adolescentes**

São Luís  
2019

**STHELA PINHEIRO DOS SANTOS NASCIMENTO**

**E AGORA, TERMINANDO O ENSINO MÉDIO? Processos de construção de  
subjetividade e projetos de futuro de estudantes adolescentes**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Maranhão como requisito para a obtenção do título de Mestre em Psicologia  
Linha de Pesquisa: História, Epistemologia e Fenômenos Psicológicos.  
Orientador: Prof. Dr. Ramon Luís de Santana Alcântara

São Luís  
2019

Pinheiro dos Santos Nascimento, Sthela.

E AGORA, TERMINANDO O ENSINO MÉDIO? : Processos de construção de subjetividade e projetos de futuro de estudantes adolescentes / Sthela Pinheiro dos Santos Nascimento. - 2019. 91 f.

Orientador(a): Ramon Luís de Santana Alcântara. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Psicologia/cch, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2019.

1. Adolescência. 2. Escola. 3. Projetos de futuro.
  4. Psicologia Escolar e Educacional. 5. Subjetividade.
- I. de Santana Alcântara, Ramon Luís. II. Título.

**STHELA PINHEIRO DOS SANTOS NASCIMENTO**

**E AGORA, TERMINANDO O ENSINO MÉDIO? Processos de construção de  
subjetividade e projetos de futuro de estudantes adolescentes**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Maranhão como requisito para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.  
Linha de Pesquisa: História, Epistemologia e Fenômenos Psicológicos.

Data da aprovação: 15 de julho de 2019.

Banca Examinadora:

---

Prof. Dr. Ramon Luís de Santana Alcântara (Orientador)  
Universidade Federal do Maranhão - UFMA

---

Prof. Dra. Pollianna Galvão Soares de Matos  
Universidade Federal do Maranhão - UFMA

---

Prof. Dra. Maria Áurea Pereira Silva  
Universidade Federal do Maranhão - UFMA

*“O tempo do adolescente ou a adolescência, ela mesma, como tempo é o tempo humano por excelência, aquele que é aberto ao presente e à criação de todos os mundos possíveis”.*

*(Bove)*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, que sempre esteve comigo e não foi diferente nesta trajetória do mestrado. Por ter sido minha base, minha força, meu tudo. Mais uma vez, sem Ele nada disso seria possível.

Ao meu esposo Gustavo, por todo suporte e entusiasmo para que eu conquistasse este título.

À Seffora Esther, minha filha, que ainda carrego dentro de mim, mas que esteve comigo nestes últimos meses. Em cada luta e dificuldade pra chegar até aqui, foi por você que eu me superei.

Ao meu pai Ribeiro, grande incentivador desde sempre. E à minha mãe Ana Rosa (*in memorian*), presença constante em meu coração. A toda minha família meu agradecimento especial.

Aos meus amigos e irmãos, de longe ou perto, mas sempre comigo, compartilhando a vida.

Ao meu orientador Ramon, pessoa especial, referência para mim de profissional e mestre, que ao longo dessa jornada acadêmica foi fundamental pra que eu chegasse até aqui. Sou imensamente grata por toda compreensão e apoio quando eu mais precisei. Obrigada pelo privilégio de ter sido tua orientanda.

À professora Áurea, por tão grande acolhida e instrução durante o estágio supervisionado, assim como pela amizade construída. Juntamente com a professora Polliana, pelas contribuições que deram na construção deste trabalho.

Aos professores e colegas do Mestrado em Psicologia da UFMA, pelo profissionalismo e amizade.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para a construção deste trabalho e a realização de mais um sonho.

E finalmente, ao Colun e especialmente aos dez adolescentes participantes desta pesquisa. Obrigada por poder conhecê-los e partilhar suas vivências.

## RESUMO

A inserção na universidade por jovens que terminam o Ensino Médio (EM) aumentou com intensidade nunca vista. No Brasil, esta é uma realidade nova e diferenciada. As exigências do mercado de trabalho e subsistência exigem dos indivíduos posturas de traçar metas para o futuro e escolhas que os ajudem a alcançá-las. Políticas Públicas são formuladas a fim de que o jovem brasileiro tenha como opção real a formação educacional superior. Entretanto, se vê ainda um sistema educacional que continua segregador, uma vez que estas oportunidades não estão disponíveis para todos os jovens. Tendo em vista que o adolescente se encontra num processo de conquista de autonomia e para ele o futuro se coloca como interrogação, para quem o processo de tornar-se adulto tem se tornado cada vez mais complexo na contemporaneidade, a sociedade estabeleceu como um dos ritos de passagem para a vida adulta a conclusão do Ensino Médio e ingresso no Ensino Superior. O presente trabalho teve como objetivo geral analisar os processos de construção de subjetividade entre estudantes adolescentes do Ensino Médio do Colégio Universitário da Universidade Federal do Maranhão no que diz respeito à perspectiva de futuro no Ensino Superior. Especificamente, problematizar as Políticas Públicas Educacionais que regulamentam a transição do Ensino Médio para o Ensino Superior; identificar os sentidos da escolarização entre estudantes adolescentes do ensino médio; e investigar as perspectivas de futuro entre os estudantes, no que tange ao ingresso no Ensino Superior. A pesquisa foi norteada pela abordagem do tipo qualitativa e foi utilizada a técnica do grupo focal. A concepção de pesquisa no Construcionismo possui como foco central de análise as práticas discursivas. Foram selecionados para participar da pesquisa dez adolescentes estudantes do segundo e terceiro ano do Ensino Médio do COLUN/UFMA. A análise dos dados se deu em virtude do tipo desta pesquisa, a qual foi voltada para a produção teórica, à luz de Foucault, do Construcionismo e de teóricos da Psicologia Social que abordam a subjetividade, a adolescência, a escola e escolarização e os projetos de futuro na sociedade contemporânea.

**Palavras-chave:** Subjetividade. Adolescência. Escola. Projetos de futuro. Psicologia Escolar e Educacional.

## ABSTRACT

The demand for the university by young people who finish high school has increased with an intensity never seen before. In Brazil, this is a new and differentiated reality. The demands of the labor market and subsistence require individuals to set future goals and choices to help them achieve them. Public policies are formulated so that the Brazilian youth has a real option for higher education. However, one can still see an educational system that remains a segregator, since these opportunities are not available to all young people. Considering that the adolescent is in a process of conquest of autonomy and for him the future is posed as an interrogation, for whom the process of becoming adult has become increasingly complex in the contemporaneity, society established as one of the rites of passage into adult life the completion of high school and entry into higher education. The present work had as general objective to analyze the processes of subjectivity construction among high school adolescents of the University College of the Federal University of Maranhao with respect to the perspective of future in higher education. Specifically, to problematize the Public Educational Policies that regulate the transition from high school to higher education; to identify the meanings of schooling among high school adolescent students; and to investigate future prospects among students in terms of entering higher education. The research was guided by the qualitative approach and the focal group technique was used. The conception of research in the Construccionismo has as central focus of analysis the discursive practices. COLUN / UFMA high school students were selected to participate in the study. The analysis of the data was due to the type of this research, which was focused on the theoretical production, in the light of Foucault, of Constructionism and Social Psychology theorists on subjectivity, adolescence, school and schooling and future projects in contemporary society.

**Keywords:** Subjectivity. Adolescence. School. Future projects. School and Educational Psychology.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>2</b>	<b>MÉTODO .....</b>	<b>15</b>
<b>2.1</b>	<b>Descrição da técnica de pesquisa.....</b>	<b>15</b>
<b>2.2</b>	<b>Aspectos éticos .....</b>	<b>16</b>
<b>2.3</b>	<b>Local.....</b>	<b>17</b>
<b>2.4</b>	<b>Participantes .....</b>	<b>17</b>
<b>2.5</b>	<b>Procedimentos.....</b>	<b>18</b>
<i>2.5.1</i>	<i>Seleção dos participantes .....</i>	<i>18</i>
<i>2.5.2</i>	<i>Coleta de dados.....</i>	<i>18</i>
<i>2.5.3</i>	<i>Análise de dados.....</i>	<i>20</i>
<b>3</b>	<b>POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS .....</b>	<b>22</b>
<b>3.1</b>	<b>Educação e Escolarização.....</b>	<b>22</b>
<b>3.2</b>	<b>Ensino médio e projeto de futuro no contexto social contemporâneo.....</b>	<b>35</b>
<b>3.3</b>	<b>As Políticas Públicas Educacionais .....</b>	<b>40</b>
<b>3.4</b>	<b>Colun.....</b>	<b>44</b>
<b>4</b>	<b>SUBJETIVIDADE, ADOLESCÊNCIA E ESCOLARIZAÇÃO.....</b>	<b>50</b>
<b>4.1</b>	<b>Psicologia e Subjetividade .....</b>	<b>50</b>
<b>4.2</b>	<b>Quem é o sujeito adolescente? Discutindo a noção de adolescência .....</b>	<b>58</b>
<b>4.3</b>	<b>Projetos de Futuro .....</b>	<b>68</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>74</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>77</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>84</b>



## 1 INTRODUÇÃO

O interesse em estudar durante o mestrado acadêmico sobre a construção de subjetividade e os projetos de futuro de adolescentes partiu inicialmente da minha experiência pessoal ao conviver ao longo de vários anos com adolescentes em grupos religiosos no ambiente eclesiástico. Foi ali que, ainda quando me considerava uma adolescente, aos quinze anos de idade, pude ter a oportunidade de liderar e conviver com este grupo de maneira mais próxima. Grupo que, por mais que se caracterizasse por um interesse em comum, a fé partilhada, era intimamente diverso na multiplicidade de personalidades, identidades, comportamentos, expressões e ideais. Foi neste contexto que despertei e desenvolvi o prazer de atuar junto aos adolescentes.

Esta vivência me possibilitou compartilhamento de vida e proximidade com a formação destes indivíduos, suas escolhas, anseios, alegrias e tristezas em relação ao presente e não menos em relação ao futuro. Em sua maioria, foi possível acompanhá-los em sua conclusão do Ensino Médio (EM) e escolhas quanto ao Ensino Superior (ES), participando de perto de suas construções de subjetividade. Acompanhei o desenvolvimento, amadurecimento, transformações, mudanças de pensamento, projetos de futuro. Pelo fato da pouca diferença de idade entre nós, experiências e informações estavam ainda “frescas” dentro de mim para ajudá-los nesse processo.

Em minha experiência, pude observar que trabalhar com adolescentes era visto por muitos como uma última opção ou mesmo estaria fora de cogitação, afinal, “adolescente não é fácil” – frase que não raras vezes escutei. A pessoa para tal precisaria ser muito paciente e dedicada. O entendimento que adolescente era um público difícil desrelacionar estava no imaginário social. Não me recordo de ter tido esse pensamento. Sempre me senti bem no meio deles. Mesmo hoje, doze anos depois do meu contato inicial, vivendo atualmente uma fase diferente de vida, é entre os adolescentes que “me encontro” facilmente e continuo com eles. Acredito que esta proximidade ajudou a contornar as possíveis dificuldades existentes numa pesquisa com jovens, como bem apresentou Castro (2008) em seu trabalho.

Estudar o fenômeno da adolescência, dentro da minha área de estudos científicos, durante a pesquisa para a construção da dissertação do mestrado em Psicologia, me proporciona grande prazer e satisfação. Soma-se à minha motivação, a presente realidade de um emergente contexto socioeconômico no qual estamos inseridos. A procura pela

universidade por jovens que terminam o ensino médio aumentou com uma intensidade nunca vista (SOUZA, 2010). No Brasil, esta é uma realidade nova e diferenciada.

As exigências do mercado de trabalho e da subsistência exigem dos indivíduos posturas de traçar metas para o futuro e escolhas que os ajudem a alcançá-las, satisfazendo neste caso, especificamente, os interesses do sistema capitalista, cujo fim é obter mão de obra geradora de lucros.

Políticas Públicas são formuladas a fim de que o jovem brasileiro tenha como uma opção real a formação educacional superior. O Plano Nacional de Educação gerou a meta de elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público (BRASIL, 2014).

Entretanto, apesar destes esforços, observa-se ainda um sistema educacional que continua segregador e este é um fato que chama minha atenção: por que estas oportunidades não estão disponíveis para todos os jovens. Infelizmente, sonhar com o tão almejado curso superior é ainda privilégio para alguns, não para todos os adolescentes brasileiros. O Censo Escolar é o principal instrumento de coleta de informações da Educação Básica e a mais importante pesquisa estatística educacional brasileira. É coordenado pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) e realizado em regime de colaboração entre as secretarias estaduais e municipais de educação, e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país. Em 2018, foram registradas 7,7 milhões de matrículas no Ensino Médio.

O total de matrículas no Ensino Médio segue tendência de queda nos últimos anos, o que se deve tanto à redução da entrada proveniente do Ensino Fundamental (a matrícula do 9º ano teve queda de 8,3% de 2014 a 2018), quanto à melhoria do fluxo no Ensino Médio (a taxa de aprovação do EM subiu 3,0 p.p. de 2013 a 2017). Nesse período, o número total de matrículas no EM reduziu 7,1%. No sentido contrário, a matrícula integrada à Educação Profissional cresceu 24,9% no último ano, passando de 468.212, em 2014, para 584.564 matrículas, em 2018.

Além disso, quanto ao olhar da Psicologia, cabe mencionar que por algum tempo, ela apresentou uma visão naturalizante em suas concepções sobre a adolescência, considerando-a como uma fase natural do desenvolvimento humano, quase que “semipatológica”, carregada de conflitos naturais e implosão de hormônios (BOCK, 2004). O

adolescente era comumente visto como um não-adulto, alguém imaturo, desvalorizado pela sociedade. Foi-lhe dado um caráter universal e abstrato, supervalorizando aspectos biológicos. Com isso, todo o processo social constitutivo da adolescência foi esquecido. Porém, ao longo dos anos, a ciência psicológica vem modificando o seu olhar sobre o fenômeno da adolescência.

Para a Psicologia Social, a adolescência é vista como uma construção social que tem suas repercussões na subjetividade e no desenvolvimento do sujeito e não simplesmente como um período natural do desenvolvimento. Importante ressaltar que este social não é algo meramente objetivo e externo às coisas (REY, 2012), mas um momento significado, interpretado e construído pelos sujeitos. Por meio desse olhar, ao estudar a adolescência, o melhor caminho seria não fazer a pergunta “o que é a adolescência”, mas “como se constituiu historicamente este período do desenvolvimento”. Isso porque, inspirando-se em Bock (2004, p. 40), só é possível compreender qualquer fato a partir da sua inserção na realidade, na qual esse fato foi produzido, realidade esta que o constitui e lhe dá sentido.

Responder “o que é a adolescência” para o sujeito implica buscar compreender sua gênese histórica e seu desenvolvimento. Uma das dimensões de entendimento da adolescência, na sociedade capitalista, é aquela voltada para sua relação com a formação escolar e a entrada no mercado de trabalho. Segundo esta compreensão, adolescência seria o “período de latência social constituída a partir da sociedade capitalista, gerada por questões de ingresso no mercado de trabalho e extensão do período escolar, da necessidade do preparo técnico” (BOCK, 2004, p. 41).

Entretanto, além dessa, existem outros parâmetros de análise do fenômeno da adolescência, como os campos da família, cultura, religião, relações sociais, sexualidade e outros, a adolescência perpassa por tantas outras dimensões da vida. É neste contexto que a escola, como uma das instituições que dão feição ao presente modelo de sociedade ocidental, precisa ser compreendida a partir da sua inserção histórica e do papel social que exerce nos contextos específicos em que se faz presente (CAMPOS; LOPES, 2015).

O adolescente tem neste momento de vida projetos, necessidades e possibilidades delineadas pela cultura, que impõe as exigências do mundo do trabalho – ensino superior, emprego e valorização do adulto produtivo. Tendo em vista que o adolescente se encontra num processo de conquista de autonomia e para alguns o futuro se coloca como interrogação, para os quais o processo de tornar-se adulto tem sido cada vez mais complexo na contemporaneidade, a sociedade estabeleceu como um dos ritos de passagem para a vida

adulta a conclusão do Ensino Médio e ingresso no Ensino Superior. Os adolescentes que têm a oportunidade de chegar ao Ensino Médio são desafiados a definir um projeto de futuro. Eles devem consolidar a um só tempo opções que integram profissão, formação e emprego, sem mencionar as necessárias escolhas afetivas.

A velocidade das transformações sociais, as incertezas econômicas globais, os avanços tecnológicos são fatores que contribuem para transformações marcantes no mundo do trabalho na atualidade, tornando as escolhas no campo profissional particularmente difíceis para os jovens. Talvez, pela complexidade das escolhas, esta fase é marcada por incertezas e dúvidas, na qual muitos adolescentes se sentem confusos e com dificuldade de estabelecer opções (OLIVEIRA; PINTO; SOUZA, 2003). Traçar projetos para o futuro se mostra a um só tempo urgente e complexo.

Alguns trabalhos foram produzidos sobre a relação da subjetividade de adolescentes do Ensino Médio e projetos de futuro, a exemplo de Nascimento (2006) em um estudo psicossocial sobre representações desse grupo; Menezes e Trevisol (2014) ao estudar projetos de vida em estudantes do 1º ano do ensino médio; e Coutinho et al (2005) ao discutir a busca por novos ideais e figuras de identificação, peculiares ao trabalho subjetivo da adolescência.

Disponíveis no repositório online de teses e dissertações da UFMA, no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFMA (PPGPSI-UFMA), envolvendo somente a temática da adolescência foi encontrada a dissertação de mestrado de Alyssandra Vieira Costa Gomes de 2015, sob o tema “Adolescência normal? Um estudo acerca do submetimento à função paterna”.

Estudos que tiveram como campo de pesquisa o Colégio Universitário da UFMA (Colun), existem as dissertações de mestrado de Rodrigues (2015) e Rocha (2016), as quais trouxeram importantes elementos sobre a história da escola que foram utilizadas no presente trabalho. Neste assunto, o trabalho de Santos (2010) acerca da “Gestão colegiada e Projeto político pedagógico: Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Maranhão (1989 - 1996)” foram de indiscutível contribuição, uma vez que a autora foi professora do Colégio Universitário desde 1980 e esteve na Direção Geral do Colégio no período de fevereiro de 1993 a julho de 1995.

Voltado para estudantes provenientes de escola pública e a entrada na universidade, Sampaio (2011) produziu um artigo “Entre a escola pública e a universidade: longa travessia para jovens de origem popular” que se encontra em livro publicado pela

Universidade Federal da Bahia. Neste trabalho, entretanto, os participantes da pesquisa já se encontravam na universidade.

Halabe (2012) em sua dissertação “A escolha profissional no ENEM: entre o ideal e as imposições do real” analisou os determinantes sociais, econômicos e políticos que contribuem na escolha dos jovens ingressantes no curso de Pedagogia da UFMA e adequação de seus projetos de vida com a real oportunidade de egresso na universidade e os impactos da escolha em sua subjetividade. Como já mencionado, vários aspectos da vida afetam a subjetividade humana. Sete anos após esta pesquisa, as universidades abriram mais vagas, outras instituições de Ensino Superior foram criadas e se mostra relevante contemplar este cenário atual em uma nova investigação, desta vez com alunos do Ensino Médio, que ainda não adentraram a universidade.

Peripato (2005) em sua dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto, intitulada “O que você vai ser quando você crescer? A subjetividade e as trajetórias dos sujeitos recém-formados no ensino médio”, buscou entender como a adolescência e a afetividade foram compreendidas no contexto da formação integral do aluno, focalizando o Ensino Médio. O objetivo foi entender como a educação deu suportes para o adolescente responder à pergunta do tema.

Contudo, em nosso país, não foram encontradas na área das ciências humanas e sociais, dissertações ou teses que tivessem o adolescente estudante do Ensino Médio, que não entrou ainda no Ensino Superior, e sua construção de subjetividade quanto à perspectiva de futuro no Ensino Superior como objeto de estudo. Diante desta lacuna, o presente trabalho tem a oportunidade de pensar sobre esta temática a fim de contribuir para maior entendimento sobre o fenômeno da construção da subjetividade do adolescente.

Pareceu salutar abordar a construção da subjetividade em estudantes adolescentes do Ensino Médio em relação a projetos de futuro no Ensino Superior e analisar a relação que todas estas temáticas mantêm entre si. A escolha do local de pesquisa, o Colégio Universitário da UFMA, se deu pelo interesse em estudar a realidade da escola pública inserida dentro de um campus de uma universidade federal, endereçada na periferia de uma capital do nordeste brasileiro, de onde também o presente Programa de Pós-Graduação em Psicologia é proveniente, o que trouxe elementos de reflexão necessários sobre a problematização da educação em nossa sociedade.

Para este fim, busquei estabelecer diálogo entre a Psicologia e as Políticas Públicas na educação, em especial os estudos da Psicologia Social e Psicologia Escolar, que se aprofundam na dimensão subjetiva e identitária dos sujeitos escolarizados. Por isso, o presente trabalho demonstrou sua relevância para investigar este objeto em busca de maiores elucidações sobre o fenômeno da construção de subjetividade do adolescente em relação aos projetos de futuro no Ensino Superior.

Busquei inicialmente no capítulo três, apresentar a escola e a escolarização, juntamente com as políticas públicas voltadas para esta área no que diz respeito ao Ensino Médio. Logo após, no capítulo quatro, propus pensar à luz de Foucault, do Construcionismo e de teóricos da Psicologia Social acerca da subjetividade e do lugar da Psicologia em estudá-la. Em seguida, abordo a adolescência, seus variados conceitos e possível origem no marco da história. Por fim, no capítulo cinco, analisei projetos de futuro em relação ao Ensino Superior a fim de responder à minha pergunta-problema, qual seja, como ocorrem processos de construção de subjetividade de estudantes adolescentes do Ensino Médio do COLUN/UFMA, no que diz respeito aos projetos de futuro no Ensino Superior. Metodologicamente, trabalhei com um grupo focal de dez adolescentes, sendo quatro alunos do segundo ano do Ensino Médio e seis alunos do terceiro ano. Em seis encontros, houve o registro de suas falas acerca dos temas propostos pela pesquisadora e a análise para discussão destes dados foi feita a partir das práticas discursivas dos participantes, buscando compreender o sentido de cada uma.

Sendo assim, o objetivo geral desta pesquisa foi analisar os processos de construção de subjetividade de estudantes adolescentes do Ensino Médio do Colégio Universitário da Universidade Federal do Maranhão (COLUN/UFMA) no que diz respeito à perspectiva de futuro no Ensino Superior. Especificamente, objetivou-se problematizar as Políticas Públicas Educacionais que regulamentam a transição do Ensino Médio para o Ensino Superior; identificar os sentidos da escolarização entre estudantes adolescentes do Ensino Médio e investigar as perspectivas de futuro dos estudantes, no que tange ao ingresso no Ensino Superior.

## 2 MÉTODO

A pesquisa tem uma abordagem do tipo qualitativa, em virtude desta possuir como base o princípio de que conhecer o mundo não deve ser um fim em si mesmo, mas um instrumento para a autoconscientização e ação humana, diminuindo com isto a distância entre a produção e a aplicação do conhecimento e aumentando a exigência do comprometimento do pesquisador com a transformação social (GONDIM, 2002).

A concepção de pesquisa no Construcionismo possui como foco central de análise as práticas discursivas. “Implicam ações, seleções, escolhas, linguagens, contextos, enfim, uma variedade de produções sociais das quais são expressão” (SPINK; FREZZA, 2013, p. 20). Nessa perspectiva construcionista, tanto o sujeito como o objeto são construções sócio-históricas que precisam ser problematizadas e desfamiliarizadas, conseqüentemente isto implica problematizar a noção de realidade. Dessa forma, constituem um caminho privilegiado de investigação da Psicologia Social para entender a produção de sentido no cotidiano.

### 2.1 Descrição da técnica de pesquisa

Recebi autorização da coordenação do Ensino Médio do Colégio Universitário/UFMA para me apresentar em duas turmas do segundo ano e duas turmas do terceiro ano e fazer o convite para a pesquisa. Apesar da rotina exaustiva de aula e atividades, especialmente no terceiro ano, percebi interesse por parte da maioria dos alunos, que pararam para me ouvirem falar sobre a pesquisa com atenção. Senti como as dúvidas sobre o futuro acadêmico estavam sendo vivenciadas por eles com intensidade. Como várias pesquisas são realizadas no Colun, eles estão acostumados, no dia a dia escolar, a receber pesquisadores e se engajarem na participação. Ainda assim, após ler as fichas de identificação, constatei que alguns traziam demandas mais clínicas, ao responder “lidar com a ansiedade” à questão “Qual o motivo de interesse em participar da pesquisa?”.

A pesquisa, como já mencionada, se deu em uma sala de aula (climatizada, tendo à disposição recursos como o quadro branco e o aparelho de *datashow*) do Colégio Universitário, no período de setembro a outubro de 2018, totalizando seis encontros sempre às sextas-feiras, às 10h, com duração de 1h30 a 2h. Os sujeitos da pesquisa foram dez estudantes adolescentes, sendo quatro do segundo ano do Ensino Médio e seis do terceiro. Foram

selecionados pela pesquisadora, levando-se em conta os critérios de diversidade do grupo (gênero, orientação sexual, bairro onde mora etc).

Em apenas um dos encontros (segundo encontro) todos os participantes estavam presentes, nos demais houve ausências, contudo não passaram de dois a três faltosos por encontro. Uma participante do terceiro ano esteve presente em apenas um encontro, alegando posteriormente que não teria condições de continuar participando da pesquisa. Coloquei-me à disposição, contudo, não obtive retorno. Sendo assim, nove estudantes participaram até o fim da pesquisa. No primeiro encontro, pude perceber que eles estavam ansiosos (mexiam os pés, as pernas, entreolhavam-se), afinal, era um novo ambiente, um grupo novo. Contudo, ao longo dos encontros, fomos desenvolvendo uma relação próxima e amigável, e isto foi sendo confirmado à medida que eles interagiam mais dentro das discussões nos encontros. Neste primeiro momento, propus que cada participante se apresentasse para que os demais o conhecessem. Essa atividade serviu como um quebra-gelo. Após o primeiro encontro, para facilitar a comunicação do grupo, sugeri que criássemos um grupo no *WhatsAap* e eles concordaram. Serviu para trocar informações, avisos e demais necessidades de comunicação. Convidei uma estudante de graduação em Psicologia para ser minha auxiliar durante os encontros.

## **2.2 Aspectos éticos**

Conforme o Código de Ética Profissional do Psicólogo (Resolução CFP nº 010/05), bem como as normas da Resolução nº 510/16 da Comissão Nacional de Saúde (CNS), que determina o registro de pesquisas envolvendo seres humanos na Plataforma Brasil, o presente trabalho primou pelo devido cuidado para preservar a identidade pessoal dos participantes na divulgação dos resultados. Cada participante está identificado conforme o Quadro 1, de modo a preservar seus nomes verdadeiros.

Em consonância com os critérios relativos à pesquisa com seres humanos, a todos os participantes foram entregues duas vias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE A), fornecendo-lhes explicações sobre justificativas, objetivos, procedimentos, riscos e benefícios da pesquisa para a qual foram convidados a participar. Por último, foi-lhes assegurado que a participação na pesquisa era estritamente voluntária.

**Quadro 1 - Identificação dos participantes da pesquisa**

<b>Estudante</b>	<b>Série</b>	<b>Idade</b>	<b>Gênero</b>	<b>Cor/Raça</b>	<b>Religião</b>	<b>Curso que pretende fazer</b>
E1	2º ano	16	Mulher	Branca	Não	Área das Artes Visuais
E2	2º ano	16	Homem	Parda	Religião de matriz africana	Enfermagem
E3	2º ano	18	Mulher	Branca	Evangélica	Odontologia ou algo em relação ao Meio Ambiente
E4	2º ano	16	Homem	Preto	Ateu	Não sei
E5	3º ano	16	Mulher	Preta	Protestante	Não sei
E6	3º ano	17	Mulher	Parda	Cristã	Ciências Contábeis
E7	3º ano	17	Homem	Pardo	Cristão	Direito ou Jornalismo
E8	3º ano	17	Mulher	Parda	Não	Psicologia
E9	3º ano	17	Mulher	Parda	Cristã	Área da Saúde
E10	3º ano	17	Mulher	Preta	Não	Direito ou Biologia

Fonte: Elaborado pela autora.

### **2.3 Local**

A pesquisa realizou-se no Colégio Universitário da Universidade Federal do Maranhão (COLUN/UFMA).

### **2.4 Participantes**

Foram selecionados para participar da pesquisa dez (10) adolescentes estudantes do segundo e terceiro ano do Ensino Médio no COLUN/UFMA. Para escolha destes, os critérios de inclusão foram: a) possuir até 18 anos no momento da coleta dos dados; b) estar matriculado (a) no segundo ou terceiro ano do COLUN/UFMA; c) apresentar disponibilidade

e interesse em participar da pesquisa e em seguida ter a autorização dos pais; e d) ter disponibilidade para frequentar as reuniões do grupo em horário oposto ao horário das aulas. Foram excluídos aqueles que possuem mais que 18 anos de idade e não apresentarem autorização e disponibilidade para participar da pesquisa.

## **2.5 Procedimentos**

### *2.5.1 Seleção dos participantes*

Após a apreciação e aprovação do projeto pelo Comitê de Ética da UFMA e a devida autorização da direção da escola para a realização do estudo, deu-se início à pesquisa. A seleção das turmas foi feita pela pesquisadora. Com a permissão da direção, a pesquisadora se direcionou até às classes, identificando-se e explicando os objetivos da pesquisa. Neste momento foi distribuído um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B) e um Questionário (APÊNDICE C) com itens de identificação e consulta sobre o interesse em participar da pesquisa. Aos que desejaram participar, foi entregue também um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A) que deveria ser levado para casa a fim de que os pais/responsáveis assinassem. Os alunos deveriam entregá-lo para a pesquisadora no dia seguinte. Em horário combinado, esta passou nas salas fazendo a recolhida.

No dia seguinte, após a análise deste Questionário, foram escolhidos os participantes, seguindo os critérios de inclusão e dando prioridade aos alunos do terceiro ano, respeitando a maior diversidade possível, quanto a gênero, etnia/raça, classe social e perspectiva de área no Ensino Superior. Após esta seleção, os alunos teriam que ter entregues todos os documentos devidamente assinados (TCLE e TALE) para terem confirmada a participação na pesquisa.

### *2.5.2 Coleta de dados*

Dentro da abordagem qualitativa, utilizou-se a técnica do grupo focal, com os objetivos de identificar a produção de sentidos da escolarização entre estudantes adolescentes do Ensino Médio do COLUN/UFMA e investigar as suas perspectivas de futuro no que tange ao ingresso no Ensino Superior. A utilização de grupos focais em pesquisas científicas cresceu de forma expressiva a partir de 1977 (GONDIM, 2002). A escolha desta técnica se

deu justamente por ela ser entendida como um recurso para compreender o processo de construção das percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos. Por meio do grupo focal, objetiva-se colher dados através das interações grupais ao se discutir determinado tema. Na escola, os grupos focais são uma ferramenta útil para os trabalhos com estudantes (GONDIM, 2002). Desta feita, esperou-se obter os dados para analisar os processos de construção da subjetividade dos adolescentes do COLUN/UFMA, em relação ao cotidiano escolar.

Segundo Morgan apud Gondim (2002), grupos focais autorreferentes servem não só para explorar novas áreas pouco conhecidas pelo pesquisador, mas aprofundar e definir questões de outras bem conhecidas, responder a indagações de pesquisa, investigar perguntas de natureza cultural e avaliar opiniões, atitudes, experiências anteriores e perspectivas futuras.

As reuniões dos grupos ocorreram no ambiente escolar, em uma sala disponibilizada pela direção do COLUN/UFMA, em horário oposto ao das aulas dos participantes. Foram seis encontros, com duração de uma a duas horas cada, semanalmente (a priori o planejamento era que fosse quinzenalmente, conforme contido no TCLE), estendendo-se por um mês e meio. A mediação foi feita face a face, sem com isso deixar de fazer uso de recursos tecnológicos (*datashow*, computador, caixa de som), objetivando com isso permitir rigor maior na condução e acompanhamento do processo de desenvolvimento da investigação. As reuniões foram gravadas com a utilização de gravador de voz e câmera filmadora. A moderadora teve em mãos um roteiro redigido especificamente para cada reunião do grupo, conforme Quadro 2.

**Quadro 2 – Roteiro de encontros do grupo focal**

<b>Dia</b>	<b>Tema abordado</b>
Dia 1	Adolescência
Dia 2	Escolarização
Dia 3	Relações sociais e Identidade
Dia 4	Políticas Públicas
Dia 5	Projetos de Futuro
Dia 6	Projetos de Futuro - Profissões

Fonte: Elaborado pela autora.

Isso, contudo, não desprezou a conduta flexível por parte da moderadora, a fim de proporcionar um ambiente aberto para discussões enriquecedoras. Houve também a colaboração de uma auxiliar de pesquisa, que ficou responsável pelo uso dos recursos de gravação, anotações, bem como outras atividades que se fizeram necessárias na condução do grupo.

O moderador de um grupo focal assume posição de facilitador do processo de discussão, e sua ênfase está nos processos psicossociais que emergem, ou seja, no jogo de interinfluências da formação de opiniões sobre um determinado tema. A “unidade de análise” do grupo focal, no entanto, é o próprio grupo. Se uma opinião é esboçada, mesmo não sendo compartilhada por todos, para efeito de análise e interpretação dos resultados, ela é referida como do grupo. Conforme orientação de Vergara (2005), ao encerrar a sessão, o moderador fará uma pequena síntese do que foi discutido, de modo a obter feedback dos participantes.

No que tange ao cumprimento do objetivo da problematização das Políticas Públicas, foi utilizada a análise documental. As Políticas Públicas Educacionais no Brasil que regulamentam a transição do Ensino Médio para o Ensino Superior são, principalmente, o Plano Nacional de Educação (2014-2024), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Sistema de Seleção Unificada (SISU), o Programa Universidade para Todos (PROUNI), e o Financiamento Estudantil (FIES), mas, também, foram analisados a recente Reforma do Ensino Médio, os documentos do COLUN, da UFMA e outros que funcionem como dispositivo no processo desta transição educacional. Foram analisados tais documentos públicos a partir dos pressupostos de Spink e Frezza (2013, p. 91), que destacam que estes são “produtos sociais tornados públicos”. De acordo com as referidas autoras, os documentos públicos podem ainda refletir as transformações lentas em posições e posturas institucionais assumidas pelos aparelhos simbólicos que permeiam o dia a dia ou, no âmbito das redes sociais, pelos agrupamentos e coletivos que dão forma ao informal, refletindo o ir e vir de versões circulantes assumidas ou advogadas. O objetivo aqui é problematizar tais políticas educacionais, trabalhando o seu conteúdo e as práticas discursivas que lhe dão sentido – sua forma em tempo, uma vez que “o sentido se produz nas entrelinhas das práticas discursivas” (SPINK; FREZZA, 2013, p. 95).

### *2.5.3 Análise de dados*

A análise dos dados se deu em virtude do tipo desta pesquisa, a qual foi voltada para a produção teórica. Para Gondim (2002, p. 158), “a metodologia de pesquisa apoiada na técnica dos grupos focais considera os produtos gerados pelas discussões grupais como dados capazes de formular teorias, testar hipóteses e aprofundar o conhecimento sobre um tema específico”.

Inicialmente foi feita a categorização dos dados, isto é, após a transcrição dos conteúdos que emergiram das conversações realizadas no grupo a partir das gravações dos encontros e das notas de campo, foram reunidas em categorias organizadas em núcleos temáticos, “que dão suporte a linhas de argumentação, que revelam de que modo os participantes dos grupos focais se posicionam diante do tema, foco da discussão” (GONDIM, 2002, p. 155).

De acordo com a análise teórico-metodológica das práticas discursivas na produção de sentidos, o sentido é uma construção social, um empreendimento coletivo, mais precisamente interativo, por meio do qual as pessoas, na dinâmica das relações sociais historicamente datadas e culturalmente localizadas, constroem os termos a partir dos quais compreendem e lidam com as situações e fenômenos à sua volta (SPINK; FREZZA, 2013). Essa abordagem teórico-metodológica baseia-se no referencial do Construcionismo Social e alia-se aos psicólogos sociais que trabalham, de formas variadas, com práticas discursivas, sendo melhor definida a partir de três dimensões básicas: linguagem (em uso), história e pessoa.

Sendo assim, a compreensão das práticas discursivas deve levar em conta tanto as permanências como, principalmente, as rupturas históricas, pela identificação do velho no novo e vice-versa, possibilitando a explicitação da dinâmica das transformações históricas e impulsionando sua transformação constante. Por meio dessa abordagem, buscamos construir um modo de observar os fenômenos sociais que leva em conta a tensão entre a universalidade e a particularidade, entre o consenso e a diversidade, com o objetivo de produzir uma ferramenta útil para transformações da ordem social (SPINK; FREZZA, 2013).

### 3 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

#### 3.1 Educação e Escolarização

Sabemos que a educação sempre existiu por meio da transmissão de conhecimento, por exemplo, dos mais velhos para os mais moços dentro da comunidade, de pais para filhos ao longo das gerações. Entretanto, foi a partir da Idade Média que, na Europa, a educação se tornou produto da escola e um conjunto de pessoas, em sua maioria religiosos, especializou-se na transmissão do saber (COIMBRA, 1989). A partir do século XVII, a Escola surge como instituição, nos moldes em que a conhecemos hoje.

Portanto, o aparecimento desta instituição está intimamente ligado ao desenvolvimento do capitalismo. O que descarta a ideia de uma condição natural da escola (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992), ou seja, a escola é datada historicamente e detém funções na nova configuração social. A sociedade capitalista tem como base de sustentação de seu controle a escola e as demais instituições. As instituições se permeiam, se encaixam umas dentro das outras neste grande sistema.

A adolescência está identificada com o aumento de tempo na escola, com a mudança da instituição escolar e a extensão progressiva do período de aprendizagem; tudo isto deu consistência e visibilidade à condição infanto-juvenil (SANTOS, 2010, p. 157). Alguns grupos sociais que ficam excluídos da escola e ingressam cedo no mundo do trabalho se “adultizam” e não têm acesso à adolescência, enquanto uma condição social. Ou mesmo aqueles adolescentes que já têm a experiência de trabalho, além da escola, são vistos por seus pares como os mais adultos do grupo, já que gozam da experiência da remuneração financeira e da responsabilidade do trabalho, algo que não está em nossa cultura associado ao “ser adolescente”, já que este é alguém que depende de seus pais.

Por sua vez, a maneira que o aluno adolescente vivencia seu processo de escolarização refere-se aproximadamente ao que González-Rey chamou de *sentidos subjetivos*. Isto ajuda a compreender como o aluno produz a sua configuração subjetiva a partir de como o mesmo vivencia a escolarização. Para este autor,

Os sentidos subjetivos representam a unidade inseparável do simbólico e o emocional, onde a emergência desses processos implica ao outro formando uma unidade qualitativa que qualifica toda experiência humana a nível subjetivo. Os sentidos subjetivos estão associados às produções da pessoa no curso de uma experiência vivida. As experiências vividas não podem se definir nos tecidos verbais intencionais e de ação explícita que caracterizam as experiências humanas (REY, 2012, p. 180).

Já a obra de Foucault tem sido apontada como uma importante ferramenta para as pesquisas em educação, pois possibilita levantar questões acerca dos efeitos políticos de práticas legitimadas por regimes de saber (GASPERIN, 2010, p. 13). A escola, em Michel Foucault, é entendida historicamente como uma instituição pedagógica que, por meio de seu poder disciplinador, tem o objetivo de normalizar os sujeitos para que obedeçam ao Estado.

Enquanto Saber, a Educação apresenta “um rol de conhecimentos universais de caráter científico, provenientes dos centros de cultura colonizadora e mercantilista do ocidente” (CÔRREA, 2000, p. 78) e seria como um dispositivo de natureza essencialmente estratégica de uma forma de poder que tem por alvo o sujeito. É um saber e poder que objetiva o sujeito (PORTOCARRERO, 2004). É uma instituição com relações de poder específicas. Além do que, assim como a família, a escola foi transformada na principal instituição de socialização e preparação da criança para o ingresso na vida adulta (SILVEIRA, 2015). As relações de poder são, contudo, necessárias. A ética que sustenta as práticas de poder é o que fará a diferença.

Quando foi perguntado aos participantes da pesquisa sobre qual era a função da escola para eles, foram dadas respostas como “educar”, “moldar pra sociedade”, “preparar pro mercado de trabalho” e “ganhar dinheiro”.

*E4: “Eu até gosto de estudar, mas não as matérias curriculares aqui da escola, mas mais coisa sobre tecnologia, eu passo a maior parte do tempo no meu celular e eu estudo muito sobre tecnologia, sobre mercado, sobre política e eu acho que a escola só serve pra cumprir minha meta de vida que é adotar uma criança e pra isso eu preciso ter uma casa, um carro, uma vida”.*

É importante ressaltar que Foucault diferencia duas formas básicas de poder nas sociedades ocidentais modernas: a disciplina – poder que tem por alvo os indivíduos, e a biopolítica – poder que se exerce nas populações. “São esses os eixos que vão conformar o biopoder, a regulação sobre a vida. Com essa lógica se afirma a sociedade de normalização, que atua pela norma da disciplina e da regulação” (NASCIMENTO, 2015, p. 286). Um dos estudantes expressou-se da seguinte forma acerca da escola:

*E2: “Às vezes eu acho a escola uma prisão, às vezes não, eu acho legalzinho... a gente estuda coisa que a gente nunca vai usar na vida”.*

Silveira (2015) enfatiza que em Foucault o Estado vai além de uma sede administrativa, de um conceito filosófico ou de uma norma jurídica; o poder governamental circula em suas ramificações locais e regionais, de suas microfissuras e de seus mecanismos

de dispersão cotidianos. Passa a ser um exercício de poder que penetra e age em e por vários meios. Camufla-se, é algo fluido. “Dentro do que ele apontou como formações discursivas, regulação e segurança compõem o binômio que dá sustentação à formação discursiva no caso do ECA, em nome dos direitos da criança e do adolescente” (SCHEIVAR, 2015, p. 112).

Ainda sobre o Estado,

Não acredito que devêssemos considerar o "Estado moderno" como uma entidade que se desenvolveu acima dos indivíduos, ignorando o que eles são e até mesmo sua própria existência, mas, ao contrário, como uma estrutura muito sofisticada, na qual os indivíduos podem ser integrados sob uma condição: que a esta individualidade se atribuísse uma nova forma, submetendo-a a um conjunto de modelos muito específicos (FOUCAULT, 1995, p. 237).

Os sujeitos, ou corpos, segundo Michel Foucault (1987), técnico e politicamente estão constituídos por um conjunto de regulamentos provenientes pela instituição escolar a fim de ser por esta corrigidos e controlados. Isto é, volta-se para um corpo que pode ser modelado (tornando-o dócil e útil por meio da disciplina). Ao mesmo tempo, este corpo é objeto e alvo de poder, que lhe impõe proibições e obrigações.

A maquinaria de poder denominada escola faz investimentos no seu principal objeto – o estudante, usando técnicas minuciosas sobre o corpo e saberes, em uma nova microfísica do poder.

*E10: [A escola] “É uma produção em massa, é como uma grande quantidade de marionetes e eles tivessem manipulando, porque a gente é obrigada a estudar coisas que a gente não gosta [...]”.*

De acordo com Silveira (2015), trata-se de fabricar um corpo produtivo, maximizando-o enquanto uma “máquina de produção” de riquezas, uma fonte de trabalho ou unidade de batalha.

As relações de poder se enraízam no conjunto da rede social. Ao nos referirmos ao sentido restrito da palavra "governo", poderíamos dizer que as relações de poder foram progressivamente governamentalizadas, ou seja, elaboradas, racionalizadas e centralizadas na forma ou sob a caução das instituições do Estado (FOUCAULT, 1995).

*E7: [Na escola] “Acho que tem uma competição pelo poder, até o porteiro quer mandar mais que todo mundo”.*

Foucault fala ainda de um movimento por ele denominado de parasitagem, pelo qual a disciplina se introduz e se desenvolve no interior de outras práticas e instituições

objetivando sua extensão social, tendo como alvo principalmente a juventude estudantil, além dos povos conquistados, dos exércitos e dos operários (NOGUEIRA-RAMIREZ, 2011). Podemos a partir de Foucault falar de uma colonização da juventude estudantil, isto é, por trás da disciplina existe um fim educativo sobre os estudantes sob a forma de um processo de moralização.

*Pesquisadora: “Vocês se sentem sem voz aqui na escola?”*

*E5: “Muito, meu Deus!”*

*E5: “Eles não ligam pra nossa opinião. Tava tendo muito furto na escola e até eu fui furtada [...]. Quando eu fui na coordenação eles poderiam ter feito mais [...] e eu sinceramente tenho pena de quem tá entrando agora e vai ter que aguentar mais dois anos, a gente pelo menos já tá saindo”.*

Na discussão do grupo sobre o tema “Escolarização”, no segundo encontro - vale ressaltar que foi um dos encontros com maior duração e participação dos estudantes, foram surgindo várias falas provenientes de todos acerca da realidade atual da escola, da postura dos professores e da coordenação. Vários alunos responderam “sim” à minha pergunta, se eles se sentiam sem voz na escola. Isto demonstra não haver postura mais frequente por parte daqueles os quais os alunos desejam ser ouvidos, participando do espaço escolar enquanto agentes formadores de práticas eficientes.

Diante disso, o psicólogo inserido no contexto escolar teria o papel de ser agente de mudanças para criar esse espaço de acolhida e escuta dos alunos, tentando conscientizar os demais profissionais de que a problemática do aluno está inserida em uma gama maior de determinantes que não apenas os individuais, os familiares ou os psicoafetivos (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2009). Dar voz ao aluno, um dos principais atores do espaço escolar, e gerenciar essa escuta a fim de buscar por soluções eficazes é proporcionar um ambiente escolar de qualidade.

Dentro da maquinaria de poder, a disciplina visa distribuir os corpos no espaço individualizado da escola. Sendo assim, a escola enquanto instituição do Estado produz procedimentos para conhecer, dominar e utilizar os estudantes. Disto se estende os muros da escola e a separação deste espaço conhecido como espaço do saber e de formação de cidadãos. Na visão da população em geral, “ser alguém de bem” ou “obter futuro” são possibilidades de futuro, de vir a ser, apenas para quem está inserido dentro do espaço escolar e submetido às suas exigências. Este ideal, próprio da Modernidade, relaciona-se com o que Nogueira-Ramírez chamou de “sociedade educativa”.

Por essa explosão de práticas educativas e pedagógicas, por sua difusão e intensificação cada vez maior é que podemos afirmar que estamos diante de outro tipo de organização social; essa que chamo de “sociedade educativa”, na medida em que, como nenhuma outra na história, pretendeu educar (ensinar, instruir, formar) de maneira sistemática todos os seres humanos como condição para sua humanização e para o crescimento, enriquecimento e fortalecimento das nações (NOGUEIRA-RAMÍREZ, 2011, p. 79).

Sem dúvidas, diz respeito a uma sociedade na qual o ensino apresenta um lugar estratégico para o governmentamento das pessoas. Isto implica processos de subjetivação, na medida em que a disciplina requer ações do sujeito sobre si mesmo.

Contudo, é importante diferenciar o que seja educação e escolarização. Segundo Corrêa (2000), educação não conduz necessariamente a um ideal, diferentemente de escolarização, que também é educação, mas vinculada a objetivos institucionalizados, almejando com ela um tipo de homem e de sociedade.

No caso da educação brasileira, é um direito compulsório e gratuito, e a ideia que todo humano “educado” passou pela escola parece óbvio, mas a educação como direito fundamental é um fato relativamente recente na história da humanidade (NOGUEIRA-RAMÍREZ, 2011). É decorrente do momento histórico entre os séculos XIV e XVII, no interior das comunidades religiosas através do poder pastoral, onde houve um ajuste das práticas disciplinares nos dispositivos de poder. Nogueira-Ramírez (2011) menciona ainda Durkheim, para quem a Renascença é o período do aparecimento das grandes doutrinas pedagógicas.

A escolarização se deu de formas distintas, associadas a determinadas condições políticas, sociais, religiosas e culturais. Porém, existe uma associação ideal entre escola e educação, como se esta última só fosse possível dentro dos limites da primeira. Este pensamento tipicamente moderno tem afastado outras possibilidades de aprendizagem longe da escolarização, isto é, dos métodos de ensino e aprendizagem regulatórios de poder. Isto nos remete ao que Rose (2011) chamou de nossas “certezas contemporâneas”, ou seja, crenças que o homem ocidental moderno tem se apoiado para construir sua subjetividade.

Zygmunt Bauman também escreveu quanto a isto:

Gerações de pais costumavam esperar que os filhos tivessem uma gama mais ampla de escolhas, cada qual mais atraente que a outra; seja cada vez mais instruído, suba cada vez mais na hierarquia do aprendizado e da excelência profissional, seja mais rico e sinta-se ainda mais seguro. O ponto de chegada dos pais, acreditavam eles, seria o ponto de partida dos filhos – e um ponto com um número cada vez maior de estradas à frente, todas elas conduzindo ao alto. Os mais jovens da geração que agora está entrando ou se preparando para entrar no “mercado de trabalho” foram criados e preparados para acreditar que sua tarefa na vida era superar e deixar para trás as histórias de sucesso de seus pais; e que essa tarefa (exceto por um golpe cruel do destino ou por uma inadequação própria curável) era plenamente compatível com

sua capacidade. Não importa aonde seus pais tivessem conseguido chegar, eles iriam mais longe. Assim, pelo menos, foram ensinados e doutrinados a acreditar. Nada os preparou para a chegada do duro, inóspito e pouco convidativo novo mundo de degradação das categorias; de desvalorização dos méritos obtidos; de portas fechadas ou trancadas; de volatilidade dos empregos e obstinação do desemprego; de transitoriedade das expectativas e durabilidade da derrota; um novo mundo de projetos abortados e esperanças frustradas, de oportunidades cada vez mais conspícuas por sua ausência (BAUMAN, 2013, p. 45).

Contudo, houve dentro do grupo quem não via mais eficácia no método escolar de ensino:

*E5: “Eu particularmente acho que a escola ela tem um papel muito importante, só que assim, é como algumas pessoas já disseram, o modelo de escola que a gente segue hoje é muito errado, porque na minha opinião a escola é importante por que? Porque tu não pode viver sem conhecer nada, então a escola te passa conhecimentos que tu vai usar e tipo essas coisas que tu não vai usar também ... e eu acho bom tu saber de tudo um pouco e a escola te faz saber de tudo um pouco, só que além das coisas desnecessárias que a escola te passa, em uma instituição que tu passa como aqui no Colun que os alunos tem sete horários, muita gente mora longe, então eu passo mais tempo aqui do que em casa. Eles estão, desculpa a expressão, cagando pra gente, não estão nem aí!”*

*Pesquisadora: “Eles quem?”*

*E5: “A escola, a instituição, as pessoas que coordenam e “talzs”, porque como dizem, embora parece clichê, o Colun se torna a nossa segunda casa, porque simplesmente a gente passa o ano aqui, passa mais tempo aqui do que em casa, então eu acho que devia haver mais preocupação da parte deles de promover um ambiente que deixasse o aluno bem, não colocar tanta pressão no aluno, não cobrar tanto como eles cobram da gente, cobrar da gente que a gente tenha sete horários de segunda a sexta e aí por exemplo quando você chega no terceiro ano tem sete horários mais aula todo sábado e aí eles cobram muito da gente e eles querem que a gente tenha responsabilidade com esses sete horários e estude pra doze matérias que a gente tem e traga sempre os livros e tipo assim tem dia que é pra trazer seis livros dentro da mochila mais o caderno e aí eu não consigo trazer [Nessa hora muitos começaram a falar apoiando a colega]”.*

*E5: “E aí a escola acaba sendo ao invés de um lugar que te passa o conhecimento acaba sendo um lugar que te estressa, um lugar que te deixa cansado, te deixa deprimido, te deixa frustrado...”.*

Vale ressaltar que os professores e demais profissionais da educação também são responsáveis por reproduzir tal pensamento, o que requer uma reflexão crítica, uma vez que estes profissionais poderiam ser agentes de transformação social e libertação destes conceitos fechados. O que tem acontecido na prática é que eles têm sido, em muitos momentos, agentes perpetuadores dos ideais e valores de uma elite detentora de poder dentro do contexto do capitalismo moderno.

Em um dos momentos do grupo, alguns alunos comentaram sobre posturas específicas de alguns professores da instituição, tanto posturas consideradas boas como ruins. Sobre um professor ao entregar a prova:

*E1: “Ele falou pra mim ‘eu esperava mais de ti’ de uma forma que não parece que de fato ele tá se preocupando mesmo”.*

Esta fala traz o sentido do desmerecimento, da ironia. O aluno, em vez de sentir-se encorajado, sente-se envergonhado pela atitude do professor, com sentimento de fracasso. Importante mencionar que o fracasso escolar, a reprovação de ano letivo, também foram discutidos pelo grupo.

O que se tem é que a educação escolar, para grande parte da população brasileira, produz um conjunto de relações marcadas pela tensão, descontinuidade e desvalorização dos adolescentes que nela ingressam. Segundo Rocha (2016, p. 28),

O que ocorre é um desencontro entre as esperanças construídas pelas famílias em torno do valor da escola e as aspirações juvenis – ascensão social, melhoria das condições de vida. Para o jovem, o desencontro das expectativas iniciais gestadas na família e a experiência cotidiana vivida nas escolas, que nega essas aspirações, pode gerar desinteresse, indisciplina e violência, na medida em que a trajetória na escolarização gera insucesso e exclusão. Dependendo do seu modo de funcionamento, a escola pode ou não vir a contribuir para a estruturação efetiva de referências e a questão está na sua capacidade de propiciar arranjos que assegurem um conjunto de relações sociais significativas para os adolescentes.

Ao se pensar criticamente sobre o objetivo da escola contemporânea ao escolarizar os sujeitos, dentro do contexto capitalista, a realidade consiste numa produção de saberes que geram poderes e estratégias de poderes que geram saberes para justamente assegurar seu exercício. Podemos citar um, entre tantos outros, exemplo de reflexo do capitalismo na escola pública, qual seja a exclusão social explícita.

A escola e o sistema educacional são parte da vida que produzem um conjunto de políticas voltadas para a alienação e a perda da autonomia em grande parte da população. Ela foi criada com o fim de produzir indivíduos politicamente dóceis, úteis no ponto de vista econômico, normais e saudáveis. Contudo, ainda é bem presente no pensamento coletivo a ideia que a escola é um espaço transformador e formador de cidadãos bem sucedidos.

*E9: “Assim, eu não vejo a escola tão ruim, esse sistema de fazer prova pra testar conhecimento ele não é válido com todos os alunos, porque cada um tem o seu nível e tudo mais, mas eu crescer na vida financeiramente é estudando, é na escola. Isso tudo a gente vai ter que lidar e aprender sozinho mas também eu vejo como algo bom que é a ponte de crescer na vida tal”.*

Em umas das falas, ficou evidenciado como a escola não tem conseguido ser eficaz no processo de ensino-aprendizagem diante mesmo de uma organização complexa, com grande carga horária de matérias, por exemplo, para os alunos do terceiro ano:

*E6: “A única utilidade hoje na escola é fazer amigos porque estudar na escola, eu pelo menos não tô estudando. Eu vejo o assunto e vou estudar realmente em casa, na escola não consigo estudar”.*

Em outra, mostra enfaticamente uma postura contrária ao modo de escolarização atual:

*E4: “Eu acho que esse ano a escola não contribuiu em nada (nesse momento todos da sala sorriem). Nem como pessoa nem como nada”.*

*Pesquisadora: “Por quê?”*

*E4: “Porque eu não consigo aprender em uma aula de nenhum professor, nenhuma. Eu tô estudando mais por youtuber. Pois existe uma desigualdade enorme entre professor e aluno. Professor pode chegar atrasado, mas se aluno chega cinco minutos dane-se. O professor bate ponto e vai embora e recebe o salário dele no final do mês. Eu acho que devia ter uma igualdade [...] a mentalidade deles é muito retrógrada”.*

*Pesquisadora: “E4, tu acha que isso tá acontecendo por falta de comprometimento dos professores, profissionais?”*

*E4: “Não, eu admito minha culpa também, porque esse ano pra mim tá “tanto faz”, sabe? Eu acho que tem coisas mais importantes na vida do que escola.*

*Pesquisadora: Por exemplo?”*

*E4: “Minha avó, que está quase morrendo. Se precisar faltar aula porque ela está na beira da morte, eu vou [começou a falar do problema de saúde da avó].*

*Pesquisadora: “Tem algum professor que tu gosta?”*

*E4: “Ele foi embora (fez gesto de lágrima caindo), Joaquim. Muitas saudades. E ele foi porque tava doente e chegou uma professora que não é legal, ela é chata. E é isso”.*

*Pesquisadora: “Tu gosta da escola? Tu gosta de estudar?”*

*E4: “Não. Não faço por prazer, faço por obrigação”.*

Neste espaço escolar os indivíduos têm seus comportamentos vigiados, apreciados, sancionados. Os alunos são vistos e medidos em suas qualidades e méritos pelos professores. São colocados em classes progressivas de acordo faixa etária e aprovação. São classificados, são divididos em classes por faixa etária ou por mérito. Ela hierarquiza e recompensa os melhores. A normalização decorrente da disciplina “homogeneiza a heterogeneidade”, “ao mesmo tempo que individualiza, porque permite as distâncias entre os indivíduos, determina níveis, fixa especialidades e torna úteis as diferenças” (PORTOCARRERO, 2004, p. 175).

O aluno E4 compartilhou uma experiência na escola anterior, localizada no interior do Estado, que trouxe o sentido de ter sido uma de uma série de acontecimentos que marcaram negativamente sua vivência no ambiente escolar, o que acabou influenciando sua atual visão sobre a escola:

*E4: “A escola me ensinou a me retrair, me ensinou a ser forte, me ensinou a não confiar em ninguém, hoje em dia eu não confio no meu pai ou na minha mãe [...]. Não falo com quase ninguém aqui do colégio. Eu me retraí e isso foi uma coisa que eu trouxe da escola. Tudo que eu falava na minha antiga escola era visto como “uau”. Na minha antiga escola que era da arquidiocese, teve um bispo que chegou lá perguntou ‘quem ousa ir para o inferno?’ Eu fiquei calado né, tava no fundão...Todo mundo virou pra mim e eu fiquei morto de vergonha”.*

*Pesquisadora: “Por que fizeram isso?”*

*E4: “Por que eu era o único que não era cristão”.*

Disciplinas para Foucault são os métodos que permitem o controle minucioso das ações do corpo, que garantem a sujeição constante das suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade (NOGUEIRA-RAMÍREZ, 2011). Segundo a ordem escolar, os alunos são dispostos dentro da sala em filas previamente estudadas e lugares marcados. Tem ainda sido usual no cotidiano de algumas escolas o termo “mapeamento”, no qual fica bem evidente a intenção em colocar cada um em seu devido lugar, aumentando assim o controle do professor sobre os alunos, garantindo a obediência e com isso otimizando o tempo das aulas, numa arquitetura escolar previamente calculada. Foucault (1995) destaca muito bem como isso se dá dentro dos espaços institucionais.

Viver em sociedade é, de qualquer maneira, viver de modo que seja possível a alguns agirem sobre a ação dos outros. Uma sociedade "sem relações de poder" só pode ser uma abstração. O que, diga-se de passagem, torna ainda mais necessária, do ponto de vista político, a análise daquilo que elas são numa dada sociedade, de sua formação histórica, daquilo que as torna sólidas ou frágeis; das condições que são necessárias para transformar umas, abolir as outras. Pois, dizer que não pode existir sociedade sem relação de poder não quer dizer nem que aquelas que são dadas são necessárias, nem que de qualquer modo o "poder" constitua, no centro das sociedades, uma fatalidade incontornável; mas que a análise, a elaboração, a retomada da questão das relações de poder, e do "agonismo" entre relações de poder e intransitividade da liberdade, é uma tarefa política incessante; e que é exatamente esta a tarefa política inerente a toda existência social (p. 245).

A sociedade do ensino é marcada pelo nível de importância que se atribui à prática do ensino como ferramenta estratégica para o governo da população e para fortalecimento do Estado. “Principalmente, porque todo o seu governo depende e resulta da escola. Cada dia, a escola assegura a perenidade do Estado. No que diz respeito à juventude, o governo deverá promover escolas por todo o país e, para isso, ele é responsável perante Deus

e o mundo” (RATKE apud NOGUEIRA-RAMÍREZ, 2011, p. 110). Neste contexto, existe uma subjetividade que corresponde a esta sociedade, na qual se produz um sujeito que seja dócil, apto para aprender e que se submeta à disciplina.

*E5: “A escola pra mim eu vejo como uma mini sociedade. Tipo, a escola pra mim é totalmente o retrato da sociedade atual e ela foi feita pra ser assim, é feito pra preparar pessoas pra sociedade. Ahh mas a escola é tão cruel, é porque eles querem que tu acredite que a sociedade é tão cruel desse jeito. Então eles te educam pra tu ser o melhor e mostrar pros teus colegas que tu é melhor que eles, porque se tu tira uma nota boa tu é convidado pra participar de projeto pelo professor. Os professores eles procuram exaltar talvez não por mal, procuram ver quem é melhor nas matérias pra ter do lado dele [...] e é justamente isso: eles querem te educar pra tu pensar e talvez seja justamente isso, que lá fora se tu não for muito bom eles não vão te valorizar. Lá fora mesmo que tu não goste do que tu tá fazendo tem que fazer, por exemplo a gente não gosta de estudar outras matérias mas a gente tem que estudar porque lá fora a gente também vai ter que fazer coisa que a gente não gosta. Eles nos oprimem aqui dentro, por exemplo, eles mostram que os professores podem fazer o que eles querem e a gente não porque lá fora o teu chefe vai poder fazer o que ele quer e tu não vai poder, teu chefe não vai ter que chegar no horário no serviço e tu vai ter, então eles ensinam quem tá no alto pode muito mais que tu e a gente tem que se sujeitar sem criticar. A gente não pode criticar as decisões da escola por quê? Porque na sociedade a gente não vai poder criticar as decisões do governo, as decisões do teu chefe”.*

Neste entendimento, toda a disposição física predispõe sentidos e intenções. “As disciplinas, organizando as ‘celas’, os ‘lugares’ e as ‘fileiras’ criam espaços complexos: ao mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos” (FOUCAULT, 1987, p. 126). Dentro de um programa pedagógico, é definida a duração em segmentos, que parte do mais simples para o mais complexo e finaliza cada etapa temporal por uma prova que tem por objetivo atestar que o indivíduo aprendeu.

No caso específico da passagem do ensino básico para o superior, o vestibular funciona como este exame, que vai dizer quem está apto ou não para adentrar a universidade. Rose (2011) chamou a atenção para o papel do conhecimento na condução da conduta contemporânea em que qualquer tentativa legítima de agir sobre a conduta deve incluir alguma forma de entender, classificar, calcular e, então, ser articulada em termos de algum sistema mais explícito de pensamento e julgamento.

Assim, um sujeito (estudante) não é dado definitivamente, mas constituído no interior da história, como efeito de um conjunto de estratégias contidas nas práticas pedagógicas. “Só há sujeito para Canguilhem porque há, simultaneamente, sujeição às normas que objetivam o sujeito, e subjetivação dessas mesmas normas” (PORTOCARRERO, 2004, p. 180).

Seguindo a lógica histórica do sistema educativo em que o estudante está inserido desde o seu início escolar, recebendo conteúdos previamente controlados para alcançar

interesses estatais maiores de dominação, controlados pelo Estado brasileiro por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o estudante terá suas chances de perceber e planejar seu futuro influenciado fortemente por estas exigências.

Esta lógica nos permite então conjecturar acerca dos alunos considerados “maus alunos”, “mau comportados”, “indisciplinados”, micropenalizados pela tecnologia da sanção normalizadora, e de como esses se percebem no futuro diante das expectativas normalizadas pela ordem externa. Por meio da comparação, há grande chance destes alunos considerados “ruins” se acharem incapazes de galgarem sucesso no futuro. E desta forma “pode-se falar da escolarização enquanto violência, que disfarça nas práticas universalizadoras, práticas uniformizadoras que agem no sentido da prevenção contra todo possível desvio de trajetória na empreitada para formar cidadãos” (CORRÊA, 2000, p. 66).

*E1: Eu não penso muito em faculdade. Quando eu penso já dá um desânimo assim, porque eu gosto mais de tipo, claro que precisa estudar pra executar um projeto né, só que eu gosto mais de desenvolver logo o projeto entendeu? Sem precisar ficar... Gosto da prática, não da teoria.*

[...]

*E1: Já falei que eu gosto muito dessas coisas independentes e “tals”, ser freelancer, não sei se funciona, mas é uma opção bastante legal, só que é bem desgastante, mas faculdade assim... quando eu penso...*

Somos levados a refletir, então, nas razões de existência dos aproximadamente 16,7% de adolescentes entre 15 e 17 anos que estão fora da escola, com taxa de abandono de 6,8%, segundo dados de 2017 da FUNDAÇÃO ABRINQ. Na pesquisa, compreendi que houve alunos que já pensaram em desistir da escola, como E1 e E2, mas foi um pensamento que se esvaiu com o tempo.

Para o exercício do poder, usa-se a lógica da segurança da sociedade, especialmente a dos adolescentes e/ou estudantes. Nesse sentido, até o que é vulnerável ou possui vulnerabilidade em si é útil para os modernos dispositivos de controle da vida. Essa maneira calculada da vida, para Nascimento (2015), é conduzida para proteger contra aquilo que é reconhecido como perigo. E é perigoso tudo o que escapa da gestão institucional, nos distúrbios de difícil governamentalidade.

Alcântara (2013), fazendo uso da hipótese de Sommer sobre a ordem do discurso de Foucault ao campo educacional, coloca que existe uma ordem do discurso escolar, onde as práticas discursivas na escola são sancionadas e interditas por determinadas regras, que implicam na produção de identidades, concepções e regulam as práticas não-discursivas. A escola, enquanto extensão do poder do Estado, traz consigo técnicas individualizantes

(FOUCAULT, 1995). As políticas educacionais trazem em seu escopo modos de regulamentação, de disciplinamento dos corpos, de governamentalidade.

Segundo Foucault (1996) a educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Um sistema de educação pode servir como maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.

A escolarização é vista como relacionada a uma condição de vida melhor e parece que essa possibilidade depende necessariamente do esforço pessoal para conquistar o curso universitário. Cumpre observar, conforme Nascimento (2006), que as políticas públicas destinadas para que adolescentes vislumbrem a realização de seus projetos, ainda são limitadas, insuficientes. Essas políticas estão muito mais voltadas para aqueles adolescentes que representam risco para a sociedade. “O conhecimento estatístico assume um lugar especial nessa nova maquinaria governamental, pois permite quantificar os fenômenos próprios da população em índices precisos que podem ser utilizados como referência na elaboração de políticas públicas” (SILVEIRA, 2015, p. 59).

O entendimento sobre disciplina, desde Agostinho de Hipona (castigo e correção, luta interna, forma disciplina corretiva), passando por Tomás de Aquino (forma disciplinar diretiva ligada a uma pedagogia do ensino), até a disciplina da modernidade (razão fundamentalmente educativa), produz processos de subjetivação no qual o sujeito luta consigo mesmo e não contra um inimigo de fora, mas sim com quem está dentro dele mesmo. Assim, a disciplina interior seria necessária para obter o êxito. Por isso a importância que se deu na criação e educação dos filhos desde crianças fortemente dentro do ambiente familiar.

A escola foi esse lugar especializado na construção do novo tipo de sujeito, como espaço de confinamento das crianças para a instrução, esclarecimento e civilização, que funcionou a partir de um programa complexo de normas para a distribuição e controle de atividades em diferentes momentos e espaços (NOGUEIRA-RAMÍREZ, 2011).

A educação tem sido um dos objetos mais interessantes das sociedades políticas e do ponto de atenção dos legisladores. “A utopia da modernidade clássica é uma sociedade do ensino, uma sociedade em que tudo se deve ensinar para que todos apreendam; uma sociedade que é pensada como uma grande escola” (NOGUEIRA-RAMÍREZ, 2011, p. 113).

Devido à importância da escola e da escolarização na sociedade pós-moderna, é que a Psicologia como saber científico buscou estudar os fenômenos que cercam o homem e afetam seu comportamento. Por exemplo, deste interesse e necessidade surge a Psicologia Escolar e Educacional, como ramificação de seus estudos. É possível pensar a escola como espaço de criação, de criatividade, de práticas de liberdade e espaço de fuga dessa disciplinarização.

*E1: “Uma coisa que eu valorizo muito no Colun, que eu acho que não tem nas outras escolas é que eles prezam bastante as artes, porque tem artes visuais, teatro, tem música e os professores que eu já tive aula são bastante esforçados em fazer a gente entender... e é muito interessante...”*

Estes discursos apontam para um papel transformador da escola sobre os indivíduos. Quando perguntando sobre “o que significava ir para escola para você”, diferentemente do restante do grupo que respondeu firmemente “obrigação”, um aluno respondeu:

*E7: “Pra mim às vezes é um refúgio. Porque em casa... pessoas idosas, gente, é meio complicado (risos). Eu sou o único na minha casa da minha idade. E os meus amigos são os da escola. [...] Eu até penso quando chegar o fim do ano... não queria sair. [...] A escola pra mim não é nem a segunda casa, é minha casa mesmo entende? Porque eu moro pra Ribamar, além do curso que a gente faz pela manhã eu me envolvo em projeto de teatro, projeto de coral e aí tudo isso é pela manhã”*

As relações de poder não são totalitárias, elas permitem resistência. Até hoje, não poucas vezes, a instituição escolar em sua arquitetura e estrutura se apresenta da forma em que Foucault relatou, porém essa estrutura pode ser resignificada, num processo vivo por aqueles que constituem este espaço, como gestores, professores, coordenadores, alunos. Por um momento, o grupo trouxe lembranças do ex diretor da escola, que havia falecido ano passado, querido por todo grupo, notei que ele teve um papel marcante na vida dos alunos.

*E10: “E eu não sei o que aconteceu, parece que depois que o nosso diretor morreu a nossa escola morreu, é horrível falar porque... [emocionou-se]”*

*E6: “O antigo diretor fazia de tudo por essa escola, se tava faltando alguma coisa ele ia lá e resolvia [...]”*

*E5: “Como ela falou, depois que o antigo diretor faleceu a escola desandou, minha gente desandou de verdade. Porque a escola que era quando eu entrei em 2015 não é nem de longe a escola de 2018, mudou completamente, a única coisa que ainda tem é o quadro de professores, fora o antigo diretor e professor X que foi uma perda maravilhosa [Professor acusado de pedofilia, que assediava as meninas]”*

*E6: “Ele se importava com os alunos e não com a instituição e é o que tá faltando agora na escola [...]”*

*E5: “Se não fosse pelos alunos não tinha interclasse, que querendo ou não diverte os alunos, que faz a gente liberar a pressão, se não fosse pelos alunos não tinha gincana [...]”.*

*E6: “Ele não ensinava pra tu fazer prova, ele ensina pra tu aprender”.*

A atuação engajada por parte deste antigo diretor serviu de forte influência na vivência escolar, o que nos leva a refletir sobre a diferença que profissionais da escola podem fazer no desenvolvimento dos estudantes.

### **3.2 Ensino Médio e projeto de futuro no contexto social contemporâneo**

A Constituição Federal estabelece a educação como direito fundamental, em seu art. 6º. Entre os fatos mais relevantes do cenário educacional brasileiro do final do século XX está a expansão do Ensino Médio. Conforme Libâneo (2012), a Primeira Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida na Tailândia em 1990, impulsionou o desenvolvimento de novas políticas e diretrizes para a educação no contexto brasileiro, tais como a universalização do acesso escolar, o surgimento de um sistema nacional de avaliação, a proposição da Lei de Diretrizes e Bases etc.

A Lei 9.394 de 1996 afirma que o Ensino Médio é responsável por consolidar os conhecimentos e as habilidades adquiridas pelos jovens em fases anteriores do Ensino Fundamental I e II. Tem como finalidade também a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Configura-se como de sua responsabilidade formar cidadãos capazes de se engajar na sociedade, por meio do ingresso no Ensino Superior ou no mercado de trabalho. É relevante, segundo Gasperin (2010), atentar para a sucessão de leis que ora privilegiaram a preparação para o ingresso no ensino superior ora a profissionalização como propósitos desta etapa educacional. Esta autora traz em sua pesquisa um histórico detalhado do Ensino Médio no Brasil e ao final conclui que:

[...] a constituição histórica do ensino médio brasileiro apresentou uma trajetória tortuosa, muito afeita às condições sócio-político-econômicas que se apresentaram. De qualquer forma, ressalta-se o caráter elitista característico dos primórdios da educação secundária no Brasil, que vinculava esta etapa educacional aos requisitos para ingresso no ensino superior. Outro aspecto a considerar é o quanto a educação secundária tem sido colocada a serviço das demandas das lógicas produtivas, uma vez que os momentos históricos marcados pela expansão das atividades econômicas no Brasil produziram impactos sobre as finalidades desta etapa educacional, especialmente no que diz respeito ao enfoque conferido ao trabalho (p. 19-20).

Recentemente, a medida provisória nº 748/2016, sancionada pelo presidente da República, Michel Temer, em fevereiro de 2017, mudou o Ensino Médio no Brasil. Segundo informações do site do Ministério da Educação (MEC), a reforma do EM é uma mudança na estrutura do sistema atual do EM. Trata-se de um instrumento fundamental para a melhoria da educação no país e ao propor a flexibilização da grade curricular, o novo modelo permitirá que o estudante escolha a área de conhecimento para aprofundar seus estudos.

A nova estrutura terá uma parte que será comum e obrigatória a todas as escolas (Base Nacional Comum Curricular) e outra parte flexível. Com isso, segundo o governo, o EM aproximará ainda mais a escola da realidade dos estudantes à luz das novas demandas profissionais do mercado de trabalho. E, sobretudo, permitirá que cada um siga o caminho de suas vocações e sonhos, seja para seguir os estudos no nível superior, seja para entrar no mundo do trabalho.

Quando questionados sobre o que achavam da reforma do ensino médio, apenas duas estudantes responderam, sendo que uma demonstrava ter mais conhecimento do que se tratava do que a outra, inclusive explicitando como funcionaria.

*E1: Complicado, tipo, porque isso pra mim se aproximou mais deles quererem tirar campos de conhecimento que fazem a gente pensar, tipo, eu não gosto muito de sociologia e filosofia, mas eu sei que é fundamental fazer filosofia e sociologia muito mais que matérias de exatas porque são matérias que ensinam a gente a pensar, de como funciona a sociedade e essas matérias são importantes.*

No site do MEC, existem informativos que dizem que 72% dos brasileiros são a favor de mudanças no Ensino Médio; 85% são a favor da ampliação do número de escolas com o tempo integral e 70% são a favor de que os estudantes escolham as matérias em que irão se aprofundar e possam optar pela formação técnica no Ensino Médio. Um vídeo informativo apresenta a reforma sob a justificativa de que “o mundo não é mais o mesmo e que o Ensino Médio precisa mudar”, que “em geral, a escola é desinteressante para os jovens e poucos aprendem o necessário”. “Precisamos de uma escola que converse com a realidade atual e com os caminhos que os estudantes de hoje pretendem seguir para o seu futuro”. “Uma

escola em que o jovem aprenda a fazer escolhas conscientes e responsáveis de acordo com os seus talentos e seu projeto de vida”.

Quanto ao que muda no Novo Ensino Médio, conforme o site do MEC:

- Direitos iguais de aprendizagem para todos - Todos os estudantes têm o direito de aprender o que é essencial para seguir seu caminho depois da escola, não importa onde estão estudando. É isso que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) garante: aprendizagens comuns e obrigatórias, conectadas a competências que preparam os jovens para a vida. A BNCC será a base para os currículos, a formação de professores e o Enem.
- Estudantes poderão escolher em quais conhecimentos irão se aprofundar - Além das aprendizagens comuns e obrigatórias, definidas pela Base Nacional Comum Curricular, os estudantes poderão escolher se aprofundar naquilo que mais relaciona com seus interesses e talentos. São os itinerários formativos, relacionados às áreas do conhecimento (Matemática, Linguagens, Ciências Humanas e Ciências da Natureza) e com a formação técnica e profissional.
- Mais horas de estudo - Professores e estudantes passarão mais tempo desenvolvendo as aprendizagens necessárias. No Novo Ensino Médio, a carga horária de todas as escolas é ampliada de 2400 para 3000 horas. Além disso, o governo federal investirá até R\$ 1,5 bilhão para atender cerca de 500 mil novas matrículas em escolas de tempo integral - nas quais os estudantes passam pelo menos 7 horas por dia.

E ainda, o Novo Ensino Médio torna obrigatório que o projeto de vida dos estudantes seja desenvolvido em todas as escolas. Ou seja, o aluno desenvolverá habilidades como ser cooperativo, saber defender suas ideias, entender as tecnologias, compreender, respeitar e analisar o mundo ao seu redor. Além disso, terá apoio para escolher os caminhos que irá seguir no próprio EM e em seu futuro pessoal e profissional.

Quanto a esta proposta, cabe pontuarmos que é durante a adolescência que se intensificam as produções de projetos de vida e que se desenvolvem as estratégias e ações para que sonhos se transformem em realidade, como favorecer a expressão de ideais, considerando os limites e as possibilidades do contexto em que vive o adolescente. Segundo Silva et al (2009), a fase da vida em que um jovem está concluindo o ensino médio é período repleto de sonhos, de descobertas, da cristalização de valores, da definição da personalidade,

idealização de projeto de vida, normalmente existe muita sede de viver e um mundo inteiro a conquistar.

*Pesquisadora: “Vocês consideram que mudaram a forma de pensar nos últimos anos?”*

*E2: “Muito, de uns cinco anos pra cá eu passei por um momento de autoconstrução. Eu só ia com a maré. Na época que eu entrei no Ensino Médio eu passei a me construir, meus pensamentos. Eu comecei a ter novos pensamentos, eu passei a me construir. Os pais protegem a gente, a gente vai só indo. Eu nunca gostei de ficar na bolha, não é que eu não fiquei na bolha... eu quero olhar outras coisas e eu quis ver as coisas de outra forma”.*

Quando se fala de projeto de futuro para um estudante adolescente, concordamos com a afirmação de que existe atualmente uma demanda de se tornar produtivo e pensar no futuro (DIB; CASTRO, 2010). Evidentemente, cada sujeito vai responder de uma forma diferente a estas exigências. Contudo, existe uma crítica que diz que “os jovens estão sendo vistos cada vez mais ‘como outro encargo social, não estão mais incluídos no discurso sobre uma promessa de um futuro melhor; em lugar disso são considerados parte de uma população dispensável’” (BAUMAN, 2013, p. 52).

Compartilhando o pensamento de Bock (2007), precisamos enxergar que aquilo que nossos jovens estão fazendo, como estão se comportando deve ser compreendido como fruto das relações sociais, das condições de vida, dos valores sociais presentes na cultura, portanto, como responsabilidade de todos que fazem parte de um conjunto social. Entendemos que o adolescente se constitui de modo interdependente do contexto social, cultural e histórico, com base em sua participação em sistemas concretos de atividades sociais, tal como a escola, mediadas por instrumentos materiais e simbólicos (valores, crenças, regras sociais etc).

Em uma cartilha produzida pela UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância (2014), no projeto intitulado “Raízes do Futuro”, cujo objetivo é desenvolver competências para a vida de adolescentes e jovens em São Paulo, foram listadas razões de por que investir na adolescência. Vale mencionar cada uma: 1. Potencializa o bônus demográfico que a população adolescente representa; 2. Maximiza a abertura e capacidade para utilizar as tecnologias de informação e comunicação; 3. Fortalece os princípios de direitos humanos e enfrenta preconceitos; 4. Os investimentos na primeira década da vida só se consolidam com um novo investimento na segunda década; 5. Promove a participação para fortalecer a democracia; 6. Desenvolve as competências para a vida; 7. Representa uma oportunidade para fortalecer a autonomia, a interação e a identidade; 8. Quebra o ciclo intergeracional de transmissão da pobreza; 9. Estimula o pensamento crítico e a tendência a questionar padrões; 10. Promove soluções criativas para os padrões intergeracionais. Desta feita, os jovens

representam para o País uma grande oportunidade de transformação nas relações, nas atitudes, na cultura, na educação, na vida e nas dinâmicas sociais. Entretanto, é necessário questionarmos se de fato o governo tem interesse em fazer com que tudo isso se concretize na vida social do País ou se trata apenas de um discurso político superficial.

É no Ensino Médio que entra, vale frisar, um “grande inimigo” que desperta temor nos alunos: o exame vestibular. Aqui mais uma vez serão classificados entre aptos e inaptos para o ensino superior, entre aprovados e reprovados, entre os que obterão os melhores lugares na sociedade e os melhores salários, segundo as relações de poder em que estão inseridos.

*A5: “Ah, como tu falou mesmo. A pessoa diz assim ah, mas eu estudei o ano todo e eu tirei uma nota maior. Vamos supor eu tirei 720 e não consegui passar pra concorrência porque eu sou da ampla concorrência e não tenho cota e a outra pessoa tirou 690 – o que é muito difícil, não sei, e passou em medicina, mas eu estudei tanto e a minha nota foi melhor e a outra pessoa ali não, ela conseguiu passar pra medicina. Mas cara, tu tem que ver que tipo assim, vamos pegar o exemplo do Colun, onde falta um monte de professor muitas vezes, tem matérias que a gente não tem base nenhuma. Tirando por mim... Gente, eu não tenho base nenhuma em física, se eu quiser passar na parte de ciências exatas [...] porque dos 3 professores que tem aqui de física um presta e eu nunca estudei com esse um [...] Então, cara! No Ensino Médio todinho tu ter um professor bom em química e não ter nenhum que preste em física, não tem como ter uma base, não tem de jeito nenhum”.*

Esta fala demonstra a preocupação que existe na estudante ao ter que concorrer com outros alunos de escolas com corpo docente, segundo ela, melhor capacitado. Não se sente preparada para competir. “A chamada adolescência, a lógica individualista e culpabilizante da subjetivação capitalística vai dizer que o modo como cada um enfrenta e resolve tal fase será determinado pelo próprio indivíduo e por sua capacidade, ou falta dela, para lidar com as questões de seu desenvolvimento” (COIMBRA; BOCCO; NASCIMENTO, 2005, p. 6).

*Pesquisadora: “Quando vocês se sentem frustrados?”*

*E5: “Eu me sinto frustrado quando eu estudo, estudo, estudo e não consigo tirar nota boa simplesmente porque não é a área que eu tenha aptidão e pra mim isso é injusto porque eu sei que eu me esforço e por exemplo se eu não passar em física a minha única nota baixa em física vai me fazer ficar reprovada, eles não vão levar em conta o meu desempenho em todas as outras matérias”.*

O Ensino Médio refere-se à fase final da educação básica, de acordo com a organização da educação escolar brasileira. Após isto, a pessoa tem pela frente a possibilidade ou não de continuar seus estudos no Ensino Superior. “Para o jovem das classes populares, este é um processo, na maioria das vezes, doloroso, pois, na lógica da expansão do capital, ao

concluir o EM, o jovem não está preparado nem para a universidade, nem para o ingresso no mercado de trabalho, nem para a vida” (SILVA et al, 2009, p. 238 ).

*E5: “Só que por outro lado, é uma fase muito difícil também porque tem muitas decisões e isso acaba pressionando muito a gente, porque é como a gente tava até estudando em sociologia, o jovem, o adolescente tem muita pressão em cima de si pra decidir o que quer fazer pro resto da vida. Por exemplo, a gente está estudando pro Enem e é como se eles colocassem em cima de, vamos supor por exemplo, uma menina de 16 anos que ela tem que escolher agora o que ela tem que fazer pro resto da vida dela, como se eu não tivesse mais escolha... se eu escolher isso aí vai ser isso pra sempre, eu não vou poder mudar e isso causa muita pressão, tipo assim afeta o psicológico de quase todo mundo”.*

Todos os participantes tinham como planejamento cursarem o Ensino Superior em uma instituição pública ou em uma privada pelo PROUNI. Um fato curioso é que muitos deles se sentiam sobrecarregados por terem que estudar para matéria do ano letivo e também para a matéria do ENEM, o que resultava em insucesso na dupla tarefa.

*E5: “[...] e eu particularmente esse ano não tô focada no Enem, até porque E8 sabe do que eu estou falando, e E6 também, é muito pesado esse terceiro ano, tá muito pesado esse terceiro ano, então eu tô mais focada em passar de ano mesmo, me formar e ano que vem estudar só pro Enem”.*

*E9: “Ela quer que eu passe esse ano, aí eu falei mãe, não tem com!”*

*Pesquisadora: “Mas tu não tá estudando pro Enem ou é pra escola?”*

*E9: “Pro Enem, pra escola eu tô estudando, porque é muito pesado. Eu me esforço bastante”.*

*Pesquisadora: “Mas o que vocês estudam na escola não é o que vai cair no Enem?”*

*E9: “Depende”.*

*E5: “Tem conteúdos que a gente já estudou”.*

### **3.3 As Políticas Públicas Educacionais**

Para Arinelli (2017), adentrar o contexto da escola pública atualmente implica o reconhecimento de muitos desafios a serem superados, seja no plano das micro relações, seja no campo das políticas públicas. Foi fundado em 2006 o movimento “Todos pela Educação”, o qual estabeleceu cinco metas a serem atingidas até 2022, tais como: 98% das crianças e jovens, entre 4 e 17 anos, matriculados na escola ou com o Ensino Médio concluído; 70% dos alunos com a correspondência correta entre idade-série; e 90% ou mais dos jovens de 19 anos com o Ensino Médio completo.

A Constituição Federal estabelece que é dever do Estado garantir a progressiva universalização do Ensino Médio gratuito, conforme a Emenda Constitucional nº 14/96. Segundo o relatório final da Fundação Carlos Chagas (FCC) de 2015, “Ensino Médio: Políticas Curriculares dos Estados Brasileiros”, em 2012 havia 83,3% dos jovens, entre 15 e 17 anos, matriculados na escola, desses, apenas 60% cursavam o Ensino Médio. Dados da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios (PNAD) apontam que no mesmo ano apenas 54,3% dos jovens dessa idade tinham concluído o ensino médio no Brasil.

O Ministério da Educação do Brasil possui alguns programas nacionais em políticas públicas para a educação como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Programa Universidade para todos e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES).

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi criado em 1998 e tem o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica. Podem participar do exame alunos que estão concluindo ou que já concluíram o Ensino Médio em anos anteriores. O Enem é utilizado como critério de seleção para os estudantes que pretendem concorrer a uma bolsa no Programa Universidade para Todos (ProUni). Além disso, cerca de 500 universidades já usam o resultado do exame como critério de seleção para o ingresso no Ensino Superior, seja complementando ou substituindo o vestibular.

O Programa Universidade para Todos (Prouni) tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais ou parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições de ensino superior privadas. Criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005 oferece, em contrapartida, isenção de tributos àquelas instituições que aderem ao Programa. Dirigido aos estudantes egressos do Ensino Médio da rede pública ou da rede particular na condição de bolsistas integrais, com renda familiar per capita máxima de três salários mínimos.

Para esses programas, os candidatos são selecionados pelas notas obtidas no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM conjugando-se, desse modo, inclusão à qualidade e mérito dos estudantes com melhores desempenhos acadêmicos. O Programa possui também ações conjuntas de incentivo à permanência dos estudantes nas instituições, como a Bolsa Permanência e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), que possibilita ao bolsista parcial financiar parte da mensalidade não coberta pela bolsa do programa. Segundo informações do MEC, o Prouni já atendeu, desde sua criação até o processo seletivo do segundo semestre de 2016, mais de 1,9 milhão de estudantes, sendo 70% com bolsas integrais. Contudo, com a recente mudança de governo, é possível que alguns destes

programas, a exemplo do Prouni, deixem de existir, uma vez que se tratam de programas de governo.

*E9: “Esse ano (no Enem) eu botei medicina veterinária pra UEMA, aí só que medicina na UEMA daqui só tem no interior”.*

*Pesquisadora: “Se tu passar tu vai fazer?”*

*E9: “Não sei, vou ter que pensar. Mas eu pretendo fazer, não vou ficar... vou fazer só por curiosidade, se realmente eu não gostar... eu não tenho problema assim com lugar não, se eu passar... aí farmácia na UFMA, biomedicina (Estácio, Pitágoras, Nassau) aqui só na particular, se for pelo Prouni”.*

Notamos como o grupo, composto por alunos da escola pública, o Prouni é um programa do governo visto como uma oportunidade, quiçá a única, deles cursarem uma faculdade privada. Não foi apresentada manifestação semelhante quando tratou-se do FIES.

O FIES, por sua vez, é ação do Ministério da Educação que financia cursos superiores não gratuitos e com avaliação positiva no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Pode se inscrever no processo seletivo o candidato que participou do ENEM, a partir da edição de 2010 e tenha obtido média aritmética das notas nas provas igual ou superior a 450 (quatrocentos e cinquenta) pontos e nota superior a 0 (zero) na redação.

O PROUNI, somado ao FIES, ao Sistema de Seleção Unificada (Sisu), ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica ampliam significativamente o número de vagas na educação superior, contribuindo para um maior acesso dos jovens à educação superior.

Alcântara (2013) argumenta que a educação no Brasil está sendo conduzida por uma governamentalidade neoliberal que se faz presente nas diversas instâncias do dispositivo educacional. Isto nos faz pensar se a escola, como um dos meios possíveis de educação, tem de fato atuado em prol da formação de sujeitos, configurados como estudantes dentro de seu espaço institucional, autônomos e livres quanto à percepção e construção de seu futuro.

Para Prado Jr (1987), a marginalização e a exclusão, realidades do cenário escolar brasileiro, são consequências do peso do regime escravocrata na organização econômica, social e política do Brasil. A escola pública, instituição a priori com o ideal de promover o desenvolvimento humano, reflete aspectos de desigualdade social, exclusão e marginalização, quando “a dimensão comunitária da vida deve, ao contrário, ser recuperada e valorizada como construtora de identidades e da solidariedade” (COLL, 2006). Mesmo com a abolição da

escravatura e posteriormente o advento da República, a democracia no Brasil continuou tendo severas dificuldades de formatação. Há quem diga que momentos de fato democráticos foram poucos.

*E5: “Vamos supor, outra coisa, greve. No nono ano quando eu estudei aqui teve greve, uma greve louquíssima, gente, que minha mãe ficou desesperada, se arrependeu amargamente de ter me colocado aqui nessa escola, dizendo que eu ia sair no ensino médio, enfim, não sai ainda, mas enfim. Ai no primeiro ano teve greve, não, teve ocupação e depois que terminou a ocupação teve greve. A ocupação foi por causa da PEC 241 da Reforma do Ensino Médio e a greve foi porque da diminuição do salário do professor, uma coisa assim. E assim, isso é reforma do ensino médio e tal de tirar as matérias... e a PEC acima de tudo o grande problema da PEC é que ela congelava os gastos com educação e saúde durante 20 anos. E foi aprovado de fato, os gastos são congelados por 20 anos. E foi por isso que teve uma ocupação, tu imagina com todos os reajustes que vão acontecer cancelarem os investimentos em educação, vai chegar um tempo, se agora tá ruim... Gente, no ano passado a escola tava sem papel, pra imprimir prova mesmo tava sem papel, os professores diziam pra gente quando era pra fazer rascunho de prova a gente que tinha que pegar, eles não podiam oferecer pra gente fazer rascunho. A gente tinha que pegar e fazer com caderno”.*

*E3: “O diretor tirou o dinheiro dele pra dar o lanche pra gente”.*

Segundo Piza (2003, p. 46), “as dificuldades impostas pela natureza e a mentalidade exploratória criada desde a colonização se reforçam, resistindo a um andamento progressista”. Por isso, se a elite econômica detém o poder da economia, e conseqüentemente, das direções que toma o país, consegue-se entender os interesses por trás de suas instituições, como a escola. Em “Raízes do Brasil”, Holanda (1995) mostra os obstáculos históricos que foram sendo postos diante do crescimento e da democracia.

Segundo Bauman (2013), o único propósito invariável da educação era, é e continuará a ser a preparação desses jovens para a vida segundo as realidades que tenderão a enfrentar. Para estar preparados, eles precisam de instrução: “conhecimento prático, concreto e imediatamente aplicável”, para usar a expressão de Tullio De Mauro. E, para ser “prático”, o ensino de qualidade precisa provocar e propagar a abertura, não a oclusão mental.

Apesar da disputa nas relações de poderes e os jogos de interesses, e “embora os poderes do atual sistema educacional pareçam limitados, e ele próprio seja cada vez mais submetido ao jogo consumista, ainda tem poderes de transformação suficientes para ser considerado um dos fatores promissores para essa revolução” (BAUMAN, 2013, p. 31).

Ressaltamos que “é necessário pensar a educação como política pública capaz de trazer mudanças em todos os segmentos da sociedade” (SILVA, 2015, p. 135). O

conhecimento passa a ser então uma ferramenta para promoção de liberdade e não apenas de assujeitamento.

Entender o universo da adolescência ajuda a perceber que ela é, acima de tudo, uma chance singular para quem está vivendo esta fase da vida e também uma oportunidade para a implementação de políticas públicas, com a adoção de estratégias inovadoras, capazes de enxergar os adolescentes como atores de sua própria história (UNICEF, 2014).

### **3.4 Colun**

O local onde se deu a nossa pesquisa, o Colégio Universitário da UFMA, foi criado no dia 20 de maio de 1968 pela Resolução nº 42, do Conselho Diretor da Fundação Universidade do Maranhão como Escola de Aplicação da Universidade Federal do Maranhão, sob a administração do Reitor Cônego Ribamar Carvalho, em conformidade com o disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, segundo a qual as universidades poderiam criar colégios universitários para ministrar a terceira série do ciclo colegial, com o objetivo de preparar o público para posterior acesso ao ensino superior. Assim, a escola comemorou no ano de aplicação da pesquisa seus 50 anos de fundação.

Hoje, o colégio funciona nos dois turnos, matutino e vespertino, oferece o ensino fundamental a partir do 5<sup>a</sup> ano, o Ensino Médio e Ensino Médio Integrado ao Técnico em Administração e ao Técnico em Meio Ambiente e cursos do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC.

De acordo com as informações disponíveis no site da escola, o Colun funciona como uma Instituição de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, que oferece Ensino Fundamental (Anos Finais), Ensino Médio Regular (1<sup>o</sup> a 3<sup>o</sup> Ano), Ensino Médio Técnico Integrado (Cursos de Administração e Meio Ambiente) e Curso Técnico Subsequente (Enfermagem).

Na estrutura organizacional da UFMA faz parte do Núcleo Operacional ligado diretamente à Reitoria, que confere autonomia de gestão da escola, viabilizando a qualidade do ensino ofertado, já reconhecida pelos índices do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e também das notas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Na data de sua fundação, o Colégio Universitário iniciou suas atividades no Palácio Cristo Rei tendo como objetivos: contribuir na preparação de candidatos aos cursos de

habilitação para ingresso nos estabelecimentos de ensino superior, ministrar aos alunos da série do 2º grau o ensino diversificado nas áreas humanísticas, saúde e tecnologia e orientá-los adequadamente em sua opção profissional. Com a reforma do seu regimento interno, em 1972, o COLUN passou a oferecer o ensino regular para as três séries do 2º grau e se tornou, ainda, campo de estágio para experimentação e aplicação do Curso de Pedagogia da UFMA.

A primeira transferência da escola foi em 1974, tendo funcionado no Centro de Estudos Básicos (“CEB Velho”) e nos prédios do “Pombal” e “Pimentão”, no Campus do Bacanga. Finalmente, em 1980, fruto de um convênio, celebrado entre a UFMA e a Secretaria de Estado da Educação, o COLUN transferiu-se para o bairro da Vila Palmeira. Passou então a funcionar em dois prédios contíguos, sendo um para os alunos do 1º grau e outro para os do 2º grau, contando com ampla estrutura, possuindo, por exemplo, gabinete dentário, além de médicos e psicólogos.

Após certo período de funcionamento, uma das novidades apresentadas pelo Colégio Universitário foi possibilitar a seus alunos a iniciação do trabalho no núcleo de produção, através das suas oficinas: marcenaria, jardinagem, técnicas agrícolas, serralheria, serigrafia, educação para o lar. Outra novidade foi a implementação de atividades culturais, desenvolvidas em projetos como: a banda, coral, o teatro, que não somente visavam o aspecto lúdico e artístico, como também o educativo; através do parecer nº 98/77, processo nº 328, de 18.03.77, foi solicitado a autorização de funcionamento dos cursos técnicos, a nível de 2º grau, com as habilitações profissionais de assistente de administração, secretariado e estatística.

No final da década de 1980 as políticas de austeridade fiscal e a conseqüente falta de verbas para as universidades federais colaboram para o aprofundamento dos problemas estruturais do Colégio Universitário e o prédio na Vila Palmeira foi se deteriorando progressivamente. Surge o projeto de uma nova migração para o campus da UFMA.

Em 2007 têm-se início o progressivo retorno do COLUN para o Campus do Bacanga. Hoje ocupa espaço na Cidade Universitária, próximo aos prédios da Rádio Universidade, TV UFMA e Centro Pedagógico Paulo Freire. A escola conta hoje com salas climatizadas, laboratórios, auditório, biblioteca, acesso aos recursos e estruturas da própria universidade.

De acordo com o Regimento Interno do Colégio Universitário (aprovado pela Resolução Nº 284-CONSUN, de 12 de setembro de 2017) a escola passa a ser regida pelos seguintes princípios:

- Igualdade de condições para acesso e permanência na escola;
- Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- Respeito ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas;
- Reconhecimento e respeito da diversidade;
- Garantia de ensino público gratuito, democrático e de qualidade social;
- Gestão democrática na forma da lei;
- Vinculação entre educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;
- Formação e atualização constante de seus servidores;

A Escola tem como principais objetivos:

- Oferecer Educação Básica e Educação Profissional, proporcionando ao educando uma formação integral para o desenvolvimento e aprimoramento de suas capacidades, preparando-o para o trabalho e para o livre exercício da cidadania;
- Propiciar condições para a elaboração, execução e acompanhamento de projetos de novas tecnologias educacionais, pesquisas científicas, pedagógicas e projetos de extensão;
- Promover cursos de capacitação para a comunidade;
- Priorizar atividade do estágio obrigatório e não obrigatório aos alunos da UFMA em suas variadas habilitações nas áreas do conhecimento.
- Fomentar e implementar programas de capacitação e aperfeiçoamento do corpo docente, técnico e administrativo;
- Incentivar a participação dos alunos em atividades culturais, favorecendo o desenvolvimento da cultura corporal, a livre expressão, a cooperação e a auto organização;
- Elaborar, sistematizar e difundir o conhecimento científico e as atividades pedagógicas desenvolvidas na escola.

Por sua vez, a proposta político-pedagógica do Colégio Universitário da UFMA é datada de 1994 e foi elaborada, segundo Rocha (2016), com a assessoria do Danilo Ghandi. Sobre ele, Santos (2010), em sua pesquisa de levantar os fatores que teriam favorecido o processo da gênese da Gestão Colegiada e do Projeto Político-Pedagógico (PPP) no Colégio Universitário, afirma:

No processo de construção do Projeto Político e Pedagógico, do Colégio Universitário, houve o fortalecimento do grupo no processo decisório coletivo e conflituoso e, portanto, democrático. Em construções de processos decisórios democráticos dessa natureza, alguns limites precisam ser considerados, tais como: os dois longos regimes ditatoriais prolongados (varguismo e militarismo), que deixaram pouco tempo para maturar experiências e representações políticas; pouco conhecimento, entre docentes, das contradições e dos desdobramentos dos conflitos em instâncias colegiadas; no processo de implementação do Projeto Político e Pedagógico, as péssimas condições de trabalho aceleram a rotatividade dos educadores, dificultando o amadurecimento dos colegiados, os processos curtos e truncados de formação intelectual; a substituição de diretores (SANTOS, 2010, p. 300).

A autora coloca ainda que, apesar dos obstáculos enfrentados na implantação do Projeto Político e Pedagógico, não há como negar que houve avanços para ação política coletiva. E apesar de que o Colégio Universitário não teve tempo suficiente para consolidar seu Projeto Político e Pedagógico, este é um instrumento que, como bússola, pode orientar a gestão colegiada, escola/comunidade, com lutas políticas inspiradas em princípios e ideais, vinculadas aos movimentos sociais, sindicais e acadêmicos, para a implementação de políticas públicas para as maiorias.

Essas políticas devem proporcionar uma intervenção mais contínua e consequente na sociedade, para assegurar direitos educacionais e sociais, sabendo que sociedade e escola transformam-se simultaneamente no processo social. Segundo Rocha (2016), em 2012 foi sugerido um novo projeto político-pedagógico, que está em processo de elaboração, um novo Regimento Escolar. Atualmente, está em vigor o PPP de 1994 com uma série de adendos.

Como já mencionada em várias partes deste trabalho, os estudantes trouxeram muitos elementos sobre a escola em suas falas, sobre os professores, direção, estrutura curricular, influência, críticas, pontos positivos da escola. Mencionaram a carência de recursos no espaço escolar, como cadeiras, material de limpeza nos banheiros. Percebemos um sutil movimento de culpabilização do outro sem que haja um investimento para a solução dos conflitos. Apenas duas alunas manifestaram reação contra-argumentando que quando chega material novo na escola os próprios alunos não zelam para preservar. Mencionaram também, apesar das críticas, que o Colun é diferente das escolas de onde vieram e que eles notaram uma mudança radical quando chegaram aqui, em relação ao ensino principalmente.

*Pesquisadora: “Tu entraste no Colun quando?”*

*E1: “No sexto ano”.*

*Pesquisadora: “Ah então desde o ensino fundamental tu tá aqui, né?”*

*E1: “Sim. Foi bem pesado quando eu entrei, porque eu saí de uma escola com o ensino bem fraquinho e entrei no Colun que tem o ensino pesado, aí eu quase reprovei no sexto ano, mas no final consegui passar”.*

*Pesquisadora: “A escola anterior era pública?”*

*E1: “Não, era particular, só que era bem ruinzinha, tanto que fechou (risos)”.*

*E5: “Acho o mesmo que E3, se eu não tivesse entrado no Colun, se eu tivesse numa escola lá do Maiobão, eu teria com certeza dito assim “eu vou fazer medicina”, porque as pessoas sempre queriam se sentir melhores, de alguma forma. Ninguém queria dizer que queria ser professor, todo mundo só dizia que queria ser advogado ou juiz... sempre era esse tipo de coisa. Ninguém dizendo que queria ser músico, designer... acho que pra mim o Colun abriu muitas possibilidades, primeiro porque eles mostraram que nem sempre professor ganha mal porque nenhum dos nossos professores ganha mal, por exemplo, porque em escola particular as pessoas ganham bem menos que aqui [...]”.*

Ficou evidente, mais uma vez, como a escola teve impactos positivos na vida de alguns alunos, especialmente nos quesitos “escolhas pro futuro” e “pensamento crítico”:

*Pesquisadora: “Em relação à escolha da arte, a tua escola, E1, teve alguma influência sobre ti?”*

*E1: “Teve. Em que sentido? Já gostava de artes muito antes, só que eles incentivaram mais essa coisa de meio que me deu mais esperança, porque antes do Colun eu gostava já de artes só que não, quer dizer, eu acho que nem pensava em futuro ainda porque eu entrei no sexto ano entendeu?! Aí com o Colun me deixou mais próxima, teve influência sim”.*

*E3: “Claro, porque se não fosse o Colun eu só ia fazer Odontologia, tipo foi o Colun que fez eu ficar mais duvidosa. [...] Eu entrei no Colun e mudou toda a minha cabeça”.*

Críticas foram feitas quanto à atuação da escola nesse processo de escolha do curso de ensino superior pelos alunos, em falas como:

*E5: “Esse ano não teve feira de profissões. Teve o “Te orienta”[...]”.*

*E6: “Psicóloga aqui não faz orientação profissional”.*

*E2: “Não sei nem quem é a psicóloga”.*

*E3: “Nem eu (risos)”.*

*E6: “Ela só aparece na semana da violência sexual”.*

Como se depreende, existe por parte dos alunos uma expectativa frustrada quanto à atuação da psicologia no ambiente da escola. A fim de que a Psicologia Escolar aconteça com maior visibilidade no espaço do COLUN-UFMA, o psicólogo escolar poderia propor espaços de reflexão no âmbito da escola, possibilitando aos estudantes que desenvolvam a capacidade de refletir criticamente sobre os conhecimentos, e utilizá-la, tanto para a

construção de uma gestão justa e democrática dos espaços educativos, quanto para sua atuação fora dos muros da escola.

Segundo Carvalho et al (2018), sobre o papel da Psicologia Escolar Crítica, do ponto de vista psicológico, destacamos a potencialidade dos espaços participativos criarem condições para que os estudantes aprendam a argumentar, negociar e cumprir negociações, encaminhar seus problemas cotidianos e criar uma escola mais interessante e que faça sentido no curso de sua vida. Além do mais, a criação de propostas que formalizam e conferem respaldo legal à participação de estudantes representa um grande avanço na construção de uma escola que forma pessoas com capacidades para atuar como cidadãs, apropriadas de uma cultura mais participativa e dialógica, e que podem, assim, contribuir para a democratização da sociedade.

## 4 SUBJETIVIDADE, ADOLESCÊNCIA E ESCOLARIZAÇÃO

### 4.1 Psicologia e Subjetividade

Em seu início, no final do século XIX, é possível verificar que a Psicologia como ciência não abriu espaço de análise nem para o social nem para a subjetividade, em sua tentativa de responder às exigências do contexto científico positivista da época (REY, 2012). Anos depois, mesmo quando a subjetividade passa a ser estudada como tema, a partir de uma perspectiva histórico-cultural, era ainda vista como algo externo, e o social visto como sinônimo de “ambiente”, enfatizando bem a dicotomia individual-social. Sobre essa tentativa de objetivar o social, vale lembrar que:

O social não é externo ao ser humano, o caráter simbólico dos processos sociais nas condições da cultura representou um momento novo e diferenciado no funcionamento psíquico humano, que permitiu que a psique humana transcendesse aos sinais do ambiente e se tornasse um sistema gerador das próprias realidades em que ela se configura e desenvolve (REY, 2012, p. 170).

O social é essencial para a compreensão da gênese e desenvolvimento do psicológico e sua dimensão não se restringe a algo que é exterior ao sujeito, mas sim ao que o penetra e o constitui, sendo a linguagem uma destas suas formas de atuação.

O desenvolvimento do Construcionismo, um movimento teórico pós-estruturalista, contribuiu para o avanço do estudo da subjetividade. Spink e Spink (2006) trazem que seus antecedentes na psicologia social estão associados às correntes sociológicas influenciadas por Mead, à etnometodologia de Garfinkel e à sociologia do conhecimento (especialmente nas formulações de Berger e Luckman, 1966), tendo expressão bastante precoce em Kenneth Gergen (1973), Nigel Armistead (1974) e Jerome Bruner (1986).

Ainda segundo Spink e Spink (2006), a abordagem construcionista é um convite a analisar a essencialização dos fenômenos do mundo social e natural e a entender a historicidade de nossas teorias, situando-as justamente como produtos humanos histórico e socialmente localizados. Para a postura construcionista, a concepção que temos do mundo e dos fenômenos sociais, mesmo aquela produzida pela ciência, é específica a cada cultura e a cada momento histórico. A linguagem deixa de ser apenas expressiva e adquire mais plenamente um caráter performativo, passando a ser uma forma de construção da realidade por gerar as categorias a partir das quais pensamos e damos sentidos aos eventos do nosso cotidiano. Como consequência, o conhecimento passa a ser tomado como uma construção coletiva resultante de práticas sociais culturalmente localizadas.

A dimensão do simbólico e as teorias das representações sociais preparam o terreno para surgimento do movimento construcionista. Em sua interpretação, o social ganha uma nova força a partir de sua definição como prática simbólica compartilhada e contextual (REY, 2012), o que possibilita ampliar a compreensão sobre o social e a subjetividade. Com isso, pode-se dizer que a subjetividade não se situa no campo individual, seu campo é o de todos os processos de produção social e material (GUATTARI; ROLNIK, 1986).

Desta forma, o social se organiza nos sistemas de práticas humanas que o perpetuam e desde as quais se desenvolve como um sistema de complexas configurações subjetivas em processo onde suas diferentes formas de organização, de relações e de práticas aparecem através dos sentidos subjetivos das configurações subjetivas macro e micro sociais das diferentes formas de organização sociais que formam esse sistema, assim como das pessoas que são parte desses espaços sociais (REY, 2012). Importante mencionar que essa forma de pensar o social não apenas articula de maneira orgânica o social e o subjetivo, mas permite expressar a complexidade de todos os processos e instâncias que acontecem nesse espaço que pode ser uma forma um tanto vaga definimos como sociedade, tanto nas suas múltiplas configurações sociais como aquelas das pessoas que fazem parte desses espaços.

“Quem somos nós e o que nos tornamos?” é um dos principais questionamentos que se abstrai da trajetória filosófica de Michel Foucault, como bem aponta Alcântara (2013). Os diferentes modos pelos quais os seres humanos tornam-se sujeitos em nossa cultura foram objeto de suas pesquisas. O entendimento do discurso como prática foi pensado por Foucault (2008), que evidenciou como produções da ordem do discurso inseridos nas práticas sociais formam o sujeito.

A subjetividade é construída histórica e sociologicamente a partir da linguagem. A linguagem é mediação para a internalização da objetividade, permitindo a construção de sentidos pessoais que constituem a subjetividade. Neste sentido, Michael Foucault considera o ser humano um ser discursivo, constituído historicamente pelo/no uso da linguagem, em que, os sujeitos e os objetos vão sendo construídos gradativamente pelo discurso na medida em que apreendem e incorporam aquilo que ele diz. O que Foucault identificou é que a norma, a linguagem, ela nos atravessa, nos constitui como referência de vida em cada um de nós.

Jerusalinsky (2004) menciona que segundo Jean Baudrillard a História terminou, não como uma afirmação de que é a história da humanidade que acabou, mas que o que está em risco de cair é a historicidade do sujeito em questão. Sem História, o sujeito não tem de onde tirar a significação de seus atos e de suas produções.

Para o referido autor (FOUCAULT, 1995), há dois significados para a palavra “sujeito”: 1) pode ser sujeito a alguém pelo controle de dependência, e preso à sua própria identidade por uma consciência e dependência, 2) e preso à sua identidade por uma consciência ou autoconhecimento. Importante ressaltar que estes dois significados falam de uma forma de poder que subjuga e torna sujeito a. Para ele, nós nos constituímos sujeitos pela ação sobre os outros e a genealogia buscaria analisar como se dá estas relações, que se constituem em ato. Tais relações de poder se dão em microesferas, uma ao lado da outra.

Esta forma de poder aplica-se à vida cotidiana imediata que categoriza o indivíduo, marca-o com sua própria individualidade, liga-o à sua própria identidade, impõe-lhe uma lei de verdade, que devemos reconhecer e que os outros têm que reconhecer nele. É uma forma de poder que faz dos indivíduos sujeitos (FOUCAULT, 1995, p. 235).

A partir daí, Foucault (1995) interessou-se em analisar os modos de subjetivação que decorrem das relações de poder. Uma nova noção de sujeito ganha espaço em sua teoria. Como Alcântara (2013) escreveu, a preocupação de Foucault se deu no questionamento sobre quem somos nós neste momento, delimitando uma ontologia do presente e que, na contemporaneidade, as lutas contra as sujeições, contra a submissão das subjetividades, estão se tornando mais importantes que as lutas contra a dominação e a exploração.

Para o filósofo (2004), nossos discursos e práticas em qualquer campo não são naturais, tendo sido produzidos ao acaso e se legitimado mediante suporte institucional. Deste modo, a contribuição foucaultiana abre espaço para que pensemos sobre outras possibilidades para a constituição dos saberes, já que estes são contingenciais e historicamente situados. Disso decorre que a produção de objetos de saber nunca é definitiva e que as “verdades” aceitas pelos sujeitos que compartilham um regime discursivo não passam de uma formação que preponderou sobre outras devido ao seu investimento por relações de poder, cujos efeitos de subjetivação interessam à manutenção da ordem social e à produção de sujeitos úteis ao sistema produtivo (GASPERIN, 2010).

Pensar em sujeitos seria, então, pensar no modo como foi dado a alguém o atributo de indivíduo. Podemos depreender em Foucault um sujeito que se move em direção a algo, ou melhor, se move em cumprir algo ou algumas exigências que lhe são impostas para ser.

*E5: “E eu tô muito indecisa no que eu vou fazer. Eu particularmente já deixei a ideia de Letras de lado, porque deu muita confusão na época em que eu falei (gente desculpa se eu falar muito, é porque...) na época quando eu conversei com os pais, principalmente com a minha mãe sobre querer fazer letras eu fui tão julgada que eu fiquei tipo, cara... poxa, assim, minha família, eu tenho uma professora só, uma tia só que é professora na minha família, professora de história, já até se aposentou e*

*ela mesmo me falou que ela fez o que ela gostava na vida dela, só que ela acha que é uma professora muito ingrata e ela não recomenda que eu faça porque paga mal e os alunos não te valorizam. Tem muito aluno que vai te tratar mal ou pisar em ti enquanto ta lá, então ela não recomenda. Tanto que a filha dela queria fazer letras, a filha mais velha dela, e ela não deixou ela fazer letras, literalmente não deixou, aí ela ta fazendo direito agora. Ela gosta, gosta muito de direito, mas o que ela queria mesmo fazer era letras, talvez mais pra frente ela faça. Enfim, aí quando eu falei pra minha família ninguém me apoiou e aí eu fiquei assim nossa será que é uma decisão tão ruim assim, eu deixei de lado porque quem sabe depois que eu me formar em outra coisa eu possa fazer já que eu vou estar independente ...aí é o que realmente eu penso em fazer agora, curso na área da saúde, porém eu sou muito interessada por três coisas: enfermagem, psicologia e medicina. E quando eu falo isso pro pessoal da minha família de novo eles dizem que eu tenho que fazer medicina, por quê? Porque medicina é que dá dinheiro, acho que é o que todos os pais falam “medicina é o que dá dinheiro”, enfermagem é difícil de conseguir emprego e não paga bem e psicologia também é muito difícil de conseguir emprego e não paga bem porque tem muito, oh psicologia não, desculpa, fisioterapia, é muito difícil de conseguir emprego porque tá muito saturado o mercado e esse se tu consegue também não paga muito bem, só que fisioterapia... maravilhoso aí já entra outros, outro porém, que fisioterapia não tem em nenhuma faculdade pública, só em faculdades privadas, eu teria fazer pelo Prouni porque realmente eu não quero trabalhar pra pagar faculdade nenhuma [...] aí eu tenho que conseguir uma bolsa integral e a nota é bem alta e eu particularmente esse ano não tô focada no Enem. [...] A minha também tem muito isso, ah não sei, a minha mãe sempre colocou muito isso...as expectativas dela em mim e no meu irmão”.*

Como diz Alcântara (2013, p.53):

O sujeito não é uma substância estagnada, um sujeito absoluto, mas se assume através de uma função, a categoria de forma, forma-sujeito. Sendo assim o que interessa tomando o sujeito como objeto de conhecimento, não é uma análise do sujeito, mas uma investigação sobre as condições que possibilitam que um indivíduo cumpra a função de sujeito.

Dentro da teorização de Foucault sobre modos de subjetivação, existe ainda a noção de governamentalidade de Foucault, segundo a qual governar seria mais que governar coisas, mas conduzir condutas. Corresponde aos “modos de ação mais ou menos refletidos e calculados, porém todos destinados a agir sobre as possibilidades de ação dos outros indivíduos. Governar, neste sentido, é estruturar o eventual campo de ação dos outros” (FOUCAULT, 1995, p. 244). As novas formas modernas de governamentalidade têm gerado os sujeitos de hoje, os adolescentes de hoje.

*E5: “Aí o que acontece, um belo dia mamãe tava na casa de vovó, e chegou um dos meus tios, a maioria dos meus tios é policial, são policiais, então eles têm muito isso de querer que pelo menos um sobrinho siga a carreira deles que atualmente ninguém quer seguir. Enfim, aí um belo dia um dos meus tios chegou e falou pra minha mãe de um tal de CFO, pra quê meus amigos. Eu já conhecia o CFO mas eu nunca tinha me interessado, só que ultimamente é só disso que mamãe fala lá em casa... CFO, CFO... pro meu irmão ela não fala, mas pra mim que ainda não to na faculdade é só disso que ela fala. Aí é a mesma questão, ela quer que eu entre pro CFO e ganhe dinheiro, porque de fato ganha muito bem, tu ganha 4.500 reais todo mês só estudando. Ela falou que eu podia entrar e fazer a minha vida e depois que saísse de lá eu fazia faculdade. Só que... Não quero fazer CFO. E eu nunca me importei só com isso de dinheiro, nunca foi uma coisa que encheu os meus olhos,*

*tipo fazer um curso que me dê dinheiro. Pra mim eu vou muito naquilo de fazer o que vai me fazer feliz, o que eu tenho certeza que quando for dormir, deitar na cama eu vou tá tipo “estou fazendo o que quero na minha vida”. Então é isso, estou muito confusa e triste”.*

*E9: “[...] E meus pais ficam preocupados porque é muito pressão, dizendo que eu tenho que passar, e mamãe ela é professora, ela me cobra muito, tanto na escola quanto passar nesse primeiro ano [...] Sou filha única então a cobrança é pior porque não tem ninguém pra eles cobrarem, então é tudo complicado... aí fica, ah se eu não passar, que decepção, porque só tem eu”.*

Atrelada à noção de subjetividade, surge a noção de identidade, conceitos por vezes confundidos. Conforme Alcântara (2013), em Foucault a identidade se constitui num jogo de relações e antes do sujeito buscar na identidade uma regra ética universal, ele deve buscar relações de diferenciação, de criação e de inovação.

A partir da teoria de constituição dos sujeitos de Foucault, é possível entender que os sujeitos não possuem identidades fixas e impermeáveis, mas são atravessados por uma multiplicidade de forças que os subjetivam incessantemente.

*E2: “Engraçado isso, porque eu tenho um professor aqui na escola que ele é negro né e ele descobriu que eu minha religião é de matriz africana aí ele virou pra mim e disse assim como que eu, eu entendi o que ele quis dizer pra mim, como que eu sou um menino branco e tô numa religião de negro, ele falou indiretamente pra mim e eu fiquei pensando, gente...”.*

O estudante continua contando sobre sua experiência de construção da identidade religiosa:

*E2: “Eu acho engraçado assim essa questão de religião. Eu passei acho que 4 anos dentro de uma religião cristã, pra mim foi tipo uma virada, depois eu fui pra religião de matriz africana, porque é totalmente diferente uma coisa da outra”.*

*Pesquisadora: “O que foi que te influenciou a fazer isso?”*

*E2: “Esses quatro anos que eu passei dentro da igreja eu não me sentia bem. Minha mãe que me levava pra igreja, eu não me senti acolhido, eu me senti meio perdido, aquilo ali não fazia parte de mim. Quando eu encontrei uma casa de matriz africana tipo eu me senti acolhido, me senti feliz, tipo os 4 anos que eu passei dentro lá”.*

Já outro estudante manifestou como, a partir de uma crítica aparentemente negativa de um familiar, isso serviu para reforçar o potencial da característica pessoal criticada.

*E7: “Quando eu era menor eu acho que eu confiava mais nas pessoas, eu acho, hoje em dia não. Quando os meus pais, a minha tia dizia alguma coisa pra mim. Ela dizia que eu cantava muito ruim. Foi ela que literalmente estourou a minha bolha. Na verdade, a crítica dela foi um incentivo pra mim. Mas quando eu cheguei no ensino médio também eu acho que também abriu um leque pra gente. A questão também de sair de casa sozinho. Eu não saía de casa sozinho. Aí eu fui conquistando uma independência”.*

De acordo com Coimbra, Bocco e Nascimento (2005), dentro disso, a noção de desenvolvimento é uma construção, pois não há um conjunto de características a serem obtidas e, conseqüentemente, pode ser visto enquanto um processo. Sendo assim, subjetividade é uma construção contínua, não estática, mas diz respeito a algo que constantemente vai sendo formado e reformado pelas experiências.

O autor Nikolas Rose (2011) aborda o tema da subjetividade a partir das relações de poder e para isso dialoga com autores como Michel Foucault, Deleuze, Guattari e Latour. Utiliza a terminologia *self* para referir-se a indivíduo, pessoa e às virtudes que vão além daquilo que entendemos como atributos universais da humanidade, como a singularidade, a qual é mais um objetivo ou uma norma do que uma dádiva natural do humano. “O self parece então uma noção muito mais contingente, heterogênea e culturalmente relativa do que se pretende, dependente de todo um complexo de outras crenças, formas de vida e valores culturais” (ROSE, 2011, p. 17).

A subjetividade se dá de forma distinta em cada pessoa e é produzida situacionalmente. O self é resultado dos processos discursivos, da linguagem, através dos quais ele é socialmente construído. “Nestas discussões construcionistas dentro da Psicologia [...] é na linguagem e pela linguagem, e somente na e pela linguagem, que nós atribuímos a nós mesmos sensações corporais, intenções, emoções [...]” (ROSE, 2011, p. 21). Segundo o autor, é por meio de tecnologias humanas de exercício do poder que os selfs ou os sujeitos são inventados, através de métodos de conduzir condutas. “São práticas visando certos resultados em termos de conduta humana, tais como reforma, eficiência, educação, cura ou virtude (p. 35).

*E5: “Eu não sei o que é pior: tu ser filha única e cobrarem só de ti ou tu ter um irmão e te compararem com o irmão. Meu irmão é muito estudioso e me comparam demais com meu irmão. Ele mesmo não gosta, mas não sou só eu, lá na nossa família comparam todos os primos com o meu irmão. E ele mesmo não gosta, isso pode fazer com que os primos criem raiva dele... isso faz com a pessoa se sentir menor. Já teve vezes de eu me sentir menor, não por causa dele porque não foi ele que falou, mas pelo que falaram dele pra mim”.*

Sua proposta é pensar a subjetividade de maneira diferente, um tanto perturbada e desestabilizada. Para Rose (2011), a Psicologia é uma ciência profundamente social e os aspectos considerados mais “individualistas” da Psicologia devem estar ligados ao campo social. A psicologia é, antes de mais nada, social, já que a verdade é constitutivamente um fenômeno social. Contudo, em sua obra ele critica o papel disciplinador das diferenças humanas que a Psicologia pode desempenhar.

A construção da subjetividade está em vários momentos ligada ao conceito de identidade, uma vez que alguém afirma e reafirma sua identidade com base nos processos de subjetivação a que foi submetida ao longo de sua história de vida. Identidade refere-se a se perguntar que sujeito eu sou. Não é a pretensão deste trabalho adentrar profundamente nesta temática, mas entendemos que não podemos deixar de mencioná-la, ainda que de forma breve.

*E6: “Desde pequena eu sempre queria medicina aí entrei pra cá no primeiro ano e comecei a fazer administração e no segundo ano eu tive contabilidade, cara eu preciso fazer contabilidade. Fiz um semestre em contabilidade. Sendo que eu sou péssima em exatas, mas eu quero fazer contabilidade. [...] desde pequena eu sempre queria medicina aí entrei pra cá no primeiro ano e comecei a fazer administração e no segundo ano eu tive contabilidade, cara eu preciso fazer contabilidade. Fiz um semestre em contabilidade. Sendo que eu sou péssima em exatas, mas eu quero fazer contabilidade”.*

*E3: “Eu sou do segundo E, e sou E3, tenho 18 anos e gostei de vir porque eu precisava muito entendeu, é tipo como a E6, eu antes eu sempre quis uma coisa da minha vida desde pequena, eu queria fazer odontologia, mas depois a partir do ano passado, que eu faço técnico também, só que Meio Ambiente, tipo parece que mudou toda a minha vida e eu não sei mais o que eu quero, se eu quero fazer odontologia ou se eu quero fazer alguma parte do meio ambiente, eu to muito apaixonada pela matéria do meu curso, alguma coisa envolvida com meio ambiente”.*

Segundo Woodward (2014), a identidade é marcada pela diferença, pois de forma relacional, para que exista, ela depende de algo de fora dela, isto é, de outra(s) identidade(s) que ela não é, mas que fornece as condições para que ela exista. A partir deste entendimento, um adolescente demarca sua identidade a partir do outro, do que o outro é que ele não é, do que o outro tem que ele não tem, do que o outro deseja que ele não espera – da negação. E ainda a identidade se dá de forma relacional porque a minha identidade reflete na do outro e a dele na minha.

Ela produz grupos, pessoas que se agrupam por terem identidade em comum. Disto surge a identificação, que significa “o processo pelo qual nos identificamos com os outros, seja pela ausência de uma consciência da diferença, seja como resultado de supostas similaridades” (WOODWARD, 2014, p. 18). A identidade pode ser marcada por meio de símbolos, pelas coisas que a pessoa usa, em virtude de algo relacionada à sua natureza ou ainda a condições sociais e materiais. Pode haver identidade pessoal, identidade nacional, identidade sexual, etc. A identidade também é algo construído, então podemos considerar que não é algo estabelecido, imutável ou fixo. Por isso se falar em “crise de identidade”, um discurso comumente usado durante a adolescência.

Sendo assim, a identidade refere-se a um modo específico de subjetividade, delimitando através de um sistema de representação, o lugar em que o sujeito se encontra e a partir do qual fala e age sobre o mundo. Isto possibilita no caso dos adolescentes, caminhar e reconhecer “quem sou eu”, “o que quero ser” e tantas outras perguntas existenciais.

Embora, de uma forma geral, a adolescência seja um momento no qual o sujeito está passando por mudanças constantes em seu corpo e psique, e nesta caminhada ele buscará refúgio com outros que estão vivenciando este momento com base no sentimento de pertencimento, este processo de identificação também pode contribuir para que haja divisões e exclusão, para manter à distância o “outsider”, não importa quem seja.

*E3: “Eu acho que eu mudei é... tudo. As coisas que eu gostava antes, eu não gosto mais agora. O intelectual também”.*

*Pesquisadora: “Tipo o quê?”*

*E3: “Ah, tipo, uma coisa bem idiota, tipo unha grande e hoje eu acho idiota eu não gosto hoje, tô nem aí hoje. Ah, não sei, tipo... eu mudei bastante”.*

*E6: “Ah, eu acho que eu também mudei algumas coisas. Quando eu entrei no ensino médio eu gostava de muita coisa, tanto que eu tenho amigos do fundamental que diem nossa quando eu te conheci tu não era assim não sei o quê. É... eu acredito que eu mudei meu pensamento da religião, porque eu era muito...eu era muito... como eu posso dizer...alienada... alienada demais. [...] Então eu acho que eu tô mudando, tô mudando. Do nono pro primeiro, eu mudei muito”.*

*E4: “Se eu fizer um paralelo de 2015 a 2018... pra cá eu acho que eu tive algumas mudanças significativas. Eu era um pouco mais isolado socialmente, ficava mais jogando, meu grupinho eram as pessoas que jogavam e eu tinha tipo seguia uma ideologia cristão, estudava numa eu tinha conceitos bem rasos de machismo, bem errados de homofobia, bem, bem, bem errados. Se comparar com hoje eu simplesmente as pessoas fazerem o que elas quiserem, sabe? Um conceito: se a pessoa faz o que ela quer e não está legalmente errada, quem sou e hoje em dia eu preferi me abster da religião. Não que eu não tenho fé, porque eu seria hipócrita, mas eu não tô preparado pra isso. Religião acaba cegando as pessoas pra determinados assuntos, então eu preferi me abster um pouco”.*

*E9: “Quase o que ela falou eu me identifiquei, porque no ensino médio eu era muito legalista. A partir que eu entrei no ensino médio eu me abri mais. Pra novas ideias, novos pensamentos. E mas não. A me relacionar mais, eu fui mudando, fui criando novas ideias”.*

A partir das falas acima, podemos depreender como os estudantes conseguem analisar o quanto mudaram nos últimos anos e por isso, percebem a adolescência como uma fase de transformações pessoais.

Bauman (2005) aponta ainda para a dificuldade que seja, num tempo de uma modernidade líquida, qualquer tentativa de solidificar o que se tornou líquido numa sociedade que tornou incertas e transitórias as identidades sociais. A nova geração, habitante de um

mundo globalizado, tem a sua disposição identidade prontas, à disposição dos usuários das mídias sociais, reproduzidas pela internet. Para esse sociólogo, a identidade detém uma ambivalência na existência social: a opressão e a libertação. Como já dito, a noção de identidade pode ser usada para oprimir pessoas (a exemplos das ideologias, política, religiões, raças, etnias etc), assujeitá-las de modo tal a simplesmente fazerem uso de um modelo pré-estabelecido; ou pode ainda ser uma construção constante do sujeito livre.

Sobre isto, Ciampa (1989) convida ao questionamento se você é o personagem do seu discurso ou o autor que cria essa personagem ao fazer o discurso. Segundo ele, “todos nós –eu, você, as pessoas com quem convivemos - somos as personagens de uma história que nós mesmos criamos, fazendo autores e personagens ao mesmo tempo” (CIAMPA, 1989, p. 60). Assim, identidade é uma totalidade contraditória, múltipla e mutável. Uma primeira noção de identidade seria diferença e igualdade. Sucessivamente, vamos nos igualando e nos diferenciando, conforme os vários grupos sociais de que fazemos parte (brasileiro e não estrangeiro, homem e não mulher, adolescente e não criança, adolescente e não adulto...). Identidade seria movimento, metamorfose, “é sermos um no outro, para que cheguemos a ser um, numa infundável transformação” (CIAMPA, 1989, p. 74). A partir disso, se “Identidade é metamorfose”, como pode alguém “ser” adolescente?, questionam Berni e Roso (2014).

#### **4.2 Quem é o sujeito adolescente? Discutindo a adolescência**

A adolescência tornou-se objeto de estudo da Psicologia e de tantas outras ciências interessadas em investigar os fenômenos que cercam a juventude. A necessidade de melhor compreender os seus problemas, considerados de cunhos sociais (presentes no campo da subjetividade, família, escola, política, trabalho etc) tem se revelado urgente. Para isso, livros, revistas e publicações têm sido produzidos para levar aos pais e educadores um saber mais técnico sobre a adolescência, instrumentando-os a lidarem com eles de modo mais competente e eficaz a fim de suprir suas questões (BOCK, 2007).

Mas o que é a adolescência? Quem é o sujeito adolescente? Para Berni e Roso (2014, p. 127), “para compreendermos como uma visão de adolescência foi construída e institucionalizada em (ou internalizada por) nossa sociedade, precisamos retomar o passado, a história”. O que temos de registro é que só no século XVIII surgiram as primeiras tentativas de definir as características do que seja adolescente. De acordo com Amaral (2007), no início dos anos 60 do século XX, PhillippeAriès, historiador francês, lança na França o livro “A

história social da infância e da família”, um marco no estudo do conceito de infância e adolescência. Para ele, até o final do século XVIII não havia concepção de infância como uma etapa distinta na evolução das pessoas, pois uma criança era apenas um adulto em miniatura.

Já no século XX, embasado em pressupostos científicos, o típico adolescente moderno estabeleceu-se como um objeto natural com características e atributos psicológicos bem demarcados (COIMBRA; BOCCO; NASCIMENTO, 2005). Teorias naturalizantes, desenvolvimentistas e psicanalistas tiveram lugar de destaque nesses estudos iniciais. Para Ozella (2002, p. 16), “a concepção vigente na psicologia sobre adolescência está fortemente ligada a estereótipos e estigmas, desde que Stanley Hall a identificou como uma etapa marcada por tormentos e conturbações vinculadas à emergência da sexualidade”. Ele foi identificado como o primeiro psicólogo a descrever a adolescência como um estágio especial do desenvolvimento humano.

Erickson (1976) foi um dos autores que muito produziu sobre a adolescência e a demarcou como uma fase especial no processo de desenvolvimento ao introduzir o conceito de moratória, identificando essa fase com confusão de papéis e dificuldades de estabelecer uma identidade própria. Já Santos apud Ozella (2002), em um estudo que mapeou historicamente as concepções de infância e adolescência, encontrou em Rousseau a invenção da adolescência como um período típico do desenvolvimento, marcado pela turbulência, no qual o adolescente não é nem criança nem adulto.

*E6: “Eu acho que é uma fase assim bem intermediária entre a infância e a fase adulta, tipo, aquela fase que tu tá... e tem que decidir o que vai fazer pro resto da vida e é tipo eu me considero adolescente ainda. Outras pessoas... alguns... me acham madura pra algumas outras me acham infantil ainda. Lá em casa eu faço umas coisas que eu me acho tão infantil ainda, as vezes eu tô brigando com a minha irmã e penso eu tô brigando com essa daí. A minha mãe nunca foi de obrigar a gente a fazer alguma coisa, mas em casa sempre faço, ter responsabilidade, por exemplo, ela manda eu lavar a louça, eu não lavo a louça, tem que ter responsabilidade. As responsabilidades que ela me impõem é mais pra vida assim do que pra vida acadêmica. Aí tipo os meus primos eles me acham muito madura. Eu não sou a mais velha, eu sou umas das mais velhas. Teve uma fase da minha vida que eu querendo namorar e minha mãe tava meio assim se deixava ou não. Eu com 14 anos tava querendo namorar, aí todo mundo dizia essa menina não pode namorar ela é muito nova, aí meus tios eram totalmente contras, essa menina vai engravidar na adolescência... aí eu “meu Deus!”(risos). Sei que eu conversei com a minha mãe e tal e ela conversou comigo e ela deixou e meu namoro durou 3 anos, terminei tipo em fevereiro. Aí tipo eu tive uma prima durante esses 3 anos que ela também arranhou namorado e ele engravidou e ficava todo mundo comparando a gente que eu tive um relacionamento bom e ela não. Eu sou aquela que sempre os primos vamos fazer isso gente e eu sou aquela que diz não gente, isso vai dar errado, eles me acham bem madura, e todos os meus tios acham ah E6 é estudiosa, sendo que eu nem estudo nada. [...] Dos grupos dos adolescentes mais focados e dos que só querem festa eu acho que tô ali no meio, quando é pra estudar eu estudo, mas também eu adoro uma festinha, amo sair, amo uma festa. Mas eu nunca deixei de estudar pra ir numa festa. Eu me acho uma adolescente, mas também uma*

*adolescente meio termo, sou um pouco madura pra algumas coisas mas bem infantil pra outras”.*

Por sua vez, Amaral (2007) coloca que para Philippe Ariès, os conceitos de infância e de adolescência são invenções da sociedade industrial. Segundo Villela e Doreto (2006), o crescimento da indústria nos séculos XIX e XX amplia a gama de habilidades necessárias para a ocupação dos novos postos de trabalho que surgem, exigindo maior preparo do trabalhador. Então, a extensão do tempo de formação profissional posterga a entrada no mercado, o que leva também a um adiamento do início da vida reprodutiva, para homens e mulheres. Trabalho e reprodução são marcadores do que se costuma chamar de “vida adulta”. Seu início mais tardio produz um hiato entre esta fase e a infância. É a partir desse hiato que nascem as ideias de “juventude”, e, posteriormente de “adolescência”, entendidas como períodos de aprendizagem e preparação para o futuro.

Mas, a partir daí, entendidos como fases da vida, esses temas passam a ser objeto de estudos dos especialistas, provocando o aparecimento de políticas sociais e educacionais e a consolidação da psicologia do desenvolvimento como área de conhecimento. Desenvolvimento aqui é entendido como a apresentação e formação de características sociais, culturais e políticas, para além das econômicas, para o alcance do bem-estar da vida humana. É um processo de ampliação das escolhas das pessoas para que elas tenham capacidades e oportunidades para serem aquilo que desejam ser.

Os primeiros estudiosos da adolescência apresentaram conceitos mais abstratos e universais, categorizando o fenômeno da adolescência como uma vivência de todos os indivíduos de uma faixa etária, compreendida como uma fase da vida, depois da infância e antes da fase adulta. Remetem ao fato de todo adolescente já possuir “dentro” de si uma crise preexistente.

*E2: “Adolescente é muito inseguro. Ao mesmo tempo que ele quer uma coisa, ele é muito inseguro naquilo que ele quer. Ele sempre fica com um pezinho atrás, nunca sabe o que quer na realidade [...]. Nosso professor de sociologia falou pra gente uma vez: que a gente adolescente a gente tem certeza de tudo, mas não tem certeza de nada. Essa frase ficou marcada na minha cabeça”.*

Jovchelovitch (2000) menciona que ao conviver com determinadas representações sociais – que podem estar enraizadas em reuniões públicas, nos cafés, nas ruas, nos meios de comunicação, nas instituições, pois estes são espaços em que elas se propagam, se cristalizam e são transmitidas – as pessoas vão paulatinamente internalizando-as. Logo, passam a identificar-se com essas representações e, então, a agir e tomar decisões a partir das concepções que elaboram.

As concepções presentes nas vertentes teóricas da psicologia, apesar de considerarem a adolescência como um fenômeno biopsicossocial, ora enfatizam os aspectos biológicos, ora os aspectos ambientais e sociais, não conseguindo superar visões dicotomizantes ou fragmentadas (OZELLA, 2002, p. 20).

Adolescência tem sido entendida como a fase da puberdade. Contudo, é necessário diferenciar adolescência de puberdade. É comum um fenômeno estar aglutinado ao outro como se fossem sinônimos, mas puberdade é um momento fisiológico no qual ocorre o desenvolvimento das características sexuais secundárias e a aceleração do crescimento físico, conduzindo ao amadurecimento das funções reprodutivas.

*Pesquisadora: “Quando foi que vocês entenderam que deixaram de ser crianças e se tornaram adolescentes?”*

*E3: “Quando eu menstruei pela primeira vez, e mamãe X e mamãe Y (respectivamente avó e mãe da estudante) estavam lá em casa e falou “meu Deus minha filha já é uma mocinha”. Acho que foi isso, eu me senti uma adolescente”.*

Nessa fala, o que fica evidente é o aspecto da mudança fisiológica no corpo da estudante, o que pra ela ficou evidente agora que não era mais uma criança.

Foi a partir dessas fontes que, segundo Ozella (2002), instalou-se uma concepção naturalista e universal sobre o adolescente que passou a ser compartilhada pela psicologia, incorporada pela cultura ocidental e assimilada pela homem comum, muitas vezes através dos meios de comunicação de massa. É usual, como citado anteriormente, que adolescente seja conhecido como um ser humano difícil, problemático, cheio de dilemas e revoltas, enfim, um “aborrecente”.

*E2: “Um amigo meu, ele é da nossa idade, pro pessoal aqui eu sou “p... louca”, aí eu convidei ele vamo ali tomar uma, ele ficou bêbado, ele começou a falar que ele queria ser como eu, sendo que eu queria ter a inteligência dela. Quando eu vou fazer as coisas eu vou lá e faço, ele já é mais inseguro. Ele me admira porque eu sou mais doído”.*

*E1: “Porque esse meio termo quer dizer que a gente quer sair e ter uma vida de adolescente normal, mas também não quer, porque tipo nessa de ter uma vida de adolescente normal pode estar jogando fora muita coisa, tipo estar fazendo besteira e deixar de construir o futuro e nessa arranjar problema... sim, gravidez, pode estar perdendo a vida [...]”.*

Importante destacar nestas falas como a “adolescência normal” está associada, para esta estudante, com os já conhecidos estereótipos de um grupo rebelde, pouco responsável e imaturo. Faz-se necessário, entretanto, pensar para além do que é reproduzido como verdades, pois “a possibilidade de ruptura com o habitual, de estranhamento, é, pois, o passo primeiro para a desfamiliarização de noções que foram naturalizadas” (SPINK; FREZZA, 2013, p.14).

Berni e Roso (2014), ao discutirem o fenômeno da adolescência, questionam se o que é veiculado, escrito, falado, pelos meios de transmissão, representa, de fato, o que os adolescentes pensam e sentem? Por que é tão difícil falar em adolescência sem nos remetermos a uma fase difícil, envolta em muitas mudanças, como se fosse a única? Uma fase que desejamos que logo acabe e que, por isso mesmo, denominamos de “fase”? Seria porque realmente os adolescentes vivenciam características muito diferentes das de crianças e adultos, ou porque representações sociais estariam já tão internalizadas que tornam difícil pensar na adolescência sem nos remetermos a elas? Ou seria pelo fato de que, ao trabalharmos com adolescentes, revivemos e percebemos que suas características ainda nos pertencem?

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990, considera adolescente aquela pessoa que apresenta entre doze e dezoito anos de idade. Como se vê, o ECA traz um conceito universal da adolescência, em uma ordem desenvolvimentista, no qual todo indivíduo, de forma igual e obrigatória, passaria por essa etapa do desenvolvimento. Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS) (World Health Organization – WHO, 2013), a adolescência compreende a faixa etária entre 10 e 19 anos. O Ministério da Saúde, em consonância com a OMS, diferencia etariamente a adolescência da juventude, sendo esta compreendida no período dos 15 aos 24 anos de idade (Ministério da Saúde, 2005).

Logo, de acordo com Berni e Roso (2014, p. 131), “ao observarmos essas classificações, podemos deduzir que a categoria adolescência não é universal. Por outro lado, entendemos que essas definições podem ser úteis para se pensar políticas públicas que atendam a necessidades específicas”.

A Psicologia enquanto saber, além da Medicina e ciências da saúde, buscou também atender às exigências de atribuir características gerais que sejam típicas dessa fase da vida, tais como rebeldia, agressividade, timidez, medo, alegria, crise, desinteresse, instabilidade emocional, insegurança. Características tão facilmente reproduzidas diariamente no discurso das pessoas, da mídia, instituições sociais e pelos próprios adolescentes.

Este exemplo do ECA é um dentre aqueles de conotação cronológica que situaram a adolescência num momento peculiar da vida. Ocorre que as formações discursivas produzidas pelo ECA “[...] centram-se em uma concepção de criança e de adolescente pautada, como diz Foucault, em um referencial, um tipo de rede teórica, um campo de possibilidades estratégicas, inibindo as dispersões, as descontinuidades” (SHEINVAR, 2015, p. 107).

Para além do campo conceitual, podemos dizer, assim como Silveira (2015), que o Estatuto tem como fundamento primeiro o paradigma da proteção integral, o que significa que a criança e o adolescente são por sua vez considerados sujeitos de direitos que devem ser primeiramente garantidos pela família e, na ausência ou omissão desta, pela sociedade e pelo governo. Como bem coloca Nascimento (2015), a proteção ocupa um lugar naturalizado na escola e em qualquer espaço da vida. É objetivo, meta, padrão. O que não deixa de ser uma prática de regulação, uma estratégia biopolítica, isto é, um modo de governo da vida. Isto nos remete a ideia de Rose (2011, p. 14) ao afirmar que, “embora nossa cultura do self confira aos humanos toda uma gama de capacidades e conceda todos os tipos de direitos e privilégios, ela também divide, impõe fardos e floresce, apesar das ansiedades e decepções geradas por suas próprias promessas”.

Inclusive, o ECA trouxe um novo vocabulário conceitual, instituindo novas categorias sociais como o de “jovem infrator”, por exemplo. Scheinvar (2015) aponta que o ECA foi um acontecimento construído por meio de grande mobilização social em oposição à ditadura militar que se instalou no Brasil de 1964 a 1985, encontrando, no seu texto, a realização das expectativas de mudança pelo povo. O mais interessante, ela continua apresentando:

A lei foi depositária das esperanças de transformação, não como parte de um pensamento tolo ou simplista, mas como expressão da subjetividade penal que a entende como um mecanismo de controle biopolítico fundamental tanto com relação à manutenção de uma ordem quanto para abrigar que as relações sociais se transformem (SCHEINVAR, 2015, p. 104).

O ECA é, por meio deste entendimento, a expressão da potência subjetiva do Estado de Direito e, como toda lei, uma formação discursiva que, na concepção de Foucault, agrega diversidade de regras e regularidades para exercer certo domínio sobre as vidas. Dentro dessa visão cartesiana racionalista-desenvolvimentista, além da crença em uma ‘identidade adolescente’, também se acredita que é nesse período que se constrói a identidade do sujeito. Por isso, tal etapa seria o momento inaugural da personalidade que definiria o sujeito para o resto de sua vida (COIMBRA; BOCCO; NASCIMENTO, 2005).

Quando buscamos pesquisar sobre o adolescente, este termo carrega sentidos no contexto em que está inserido, por isso é necessário levar em conta os vários sentidos atribuídos historicamente à adolescência e a compreensão de que tais sentidos estão arraigados em práticas de saber-poder, instituídas social e historicamente (FONTENELE; MIRANDA, 2017). Importante ressaltar que este parâmetro varia de cultura para cultura.

Assim, em cada cultura há algo que diz respeito à passagem da infância para a vida adulta. “Essa passagem vai do estado de proteção, que caracteriza a infância, ao estado de exposição, que caracteriza o adulto. O adulto é um ser exposto, porque cada um de seus atos e de suas palavras tem consequências” (JERUSALINSKY, 2004, p. 55). Para este mesmo autor, adolescência é um estado de espírito, marcado pela turbulência da indecisão. Isso fica evidente na fala deste aluno:

*E4: “Meu nome é E4, tenho 16 anos. Atualmente e é uma pressão muito grande na minha família pra que eu decida logo de uma vez. E eu tô perdido, ainda não sei o que fazer, ainda não sei o que me identifico”.*

Quando questionados sobre quando eles se sentirão adultos, e deixarão com isso de serem adolescentes, foram citados “boletos”, independência financeira. Para a maioria, entrar na faculdade não fará com que se sentam mais adultos, pois ainda haveria a dependência financeira dos pais. Isto contraria a concepção do ingresso no ensino superior como um rito de passagem para a vida adulta, culturalmente estabelecido, e reafirma como esse processo ocorre de maneira cada vez mais complexa em nossos dias.

*E5: “A adolescência é pra mim porque é complicado, é a melhor e a pior fase da vida. Porque assim, cara, ser adolescente é tão legal. Eu acho que é muito legal, porque é a fase da vida que tu tá... é...a adolescência é a fase da vida que tu tem mais pique sabe pra fazer as coisas, que tu é mais animado pra fazer as coisas, que tu tem toda a força e a vontade dentro de ti pra fazer alguma coisa. É... acho que é isso. Só que por outro lado, é uma fase muito difícil também porque tem muitas decisões e isso acaba pressionando muito a gente [...]”.*

Defini-la por um referencial temporal seria simplificar um fenômeno por si só complexo, que abrange diversos elementos que lhe dão sentido e forma. Foi nesse sentido que Jerusalinsky (2004) destaca a capacidade de nós, humanos, fabricarmos o nosso mundo, já que nos organizamos simbolicamente no espaço. Mas o que temos de nos perguntar, segundo a sua crítica, é se, além dessa diferença, além da variabilidade dessa fase em termos cronológicos, diferente em cada cultura, podemos encontrar alguma particularidade que caracterize os grupos que passam por essa fase em consonância com as transformações sociais e culturais que se dão em cada época. Nesse sentido, há estudiosos como Ozella (2002, p.21) que comenta:

Dessa forma, consideramos que a adolescência é criada historicamente pelo homem, enquanto representação e enquanto fato social e psicológico. É constituída como significado na cultura, na linguagem que permeia as relações sociais. Fatos sociais surgem nas relações e os homens atribuem significados a esses fatos. Definem, criam conceitos que representam esses fatos. São marcas corporais, são necessidades que surgem, são novas formas de vida decorrentes de condições econômicas, são condições fisiológicas, são descobertas científicas, são instrumentos que trazem

novas habilidades e capacidades para o homem. Quando definimos a adolescência como isto ou aquilo, estamos constituindo significações (interpretando a realidade), a partir de realidades sociais e de marcas que serão referências para a constituição dos sujeitos.

Se o adolescente encontra-se num momento de construir pontes, planejar seu futuro, fazer escolhas, tudo isto pode gerar um sentimento de angústia.

*E5: “Aí eu disse, nossa tomara que isso me ajude, porque tem dias eu tô assim uma pilha... tem dias que eu to meu Deus o que eu vou fazer da minha vida. Assim como Davi, eu me interesso por várias áreas diferentes. Eu me interesso muito muito muito da área da saúde, muito mesmo. Tipo...Acho que é minha paixão, porque eu acho muito bonito cuidar de pessoas. Acho que é algo que eu realmente tenho vocação pra fazer. Por outro lado, eu já pensei muito em fazer letras pra ser professora de inglês porque eu acho que, cara, minha matéria, pra sempre! Acho maravilhoso. Acho que provavelmente é minha matéria favorita. Acho que ensinar o que tu gosta faz toda a diferença na vida de um aluno”.*

*Pesquisadora: “E na tua também, não?”*

*E5: “É e na minha também. Tem uns professores no Colun que a gente fica assim “acho que esse cara ta aqui só pelo dinheiro”.*

“A angústia do adolescente consiste em sentir, sem sabê-lo, que sua vida definitiva está se decidindo a cada instante. E quando não consegue decidir, a angústia se torna insuportável” (JERUSALINSKY, 2004, p. 58). Por esse olhar, podemos entender a adolescência como esse momento de *passagem*. Passagem de um estado anterior marcado por características distintas das que virão pela frente, naquilo que conhecemos como fase adulta da vida.

*E1: “Meu nome é E1, eu tenho 16 anos e eu me interessei porque eu gostei da proposta, que é interessante né, porque a gente ta nessa idade em que a pressão ta muito grande pra se decidir o que quer pro futuro, mas tem gente que não faz a mínima ideia do que fazer...eu, no caso (risos). Por isso que eu to aqui, obrigada. Mas, tipo, eu não sei exatamente, tipo... eu sei a área que eu quero atuar que é... eu gosto muito de quadrinhos, desenho, anime, essas coisas. Quero atuar nessa área da arte, de criação, mangá...essas coisas, tu gosta?”*

*E2: “Eu estou no segundo ano B. Então, eu me interessei pelo fato que eu to meio perdido. Eu sei o que eu quero, mas que metade, metade. Eu quero fazer História, só que eu também quero trabalhar na área da saúde e eu fico meio perdido no que fazer”.*

Estudiosos das gerações afirmam que a cada dez anos nasce uma nova geração diferente da anterior e diferente daquela que lhe sucederá. As mudanças se dão num ritmo veloz. Por isso, fica mais fácil entender como dentro de um ambiente familiar composto por avós, filhos e netos, cada um se distingue de forma geral na maneira de se comportar e pensar sobre a vida, em comparação com o outro. Muitos avós de hoje, com idade acima de 60 anos, podem dizer que não tiveram adolescência ou não foram um adolescente, porque em sua

época isso nem existia, sendo essa vivência algo dos tempos atuais. Não lhes foi dado o “direito” de ser adolescente. Isto nos remete ao que Bock (2007) defende, que não há uma adolescência, enquanto possibilidade de ser; há adolescência enquanto significado social, mas suas possibilidades de expressão são muitas.

Para pensar a condição juvenil contemporânea, devemos considerar a rapidez e as características do mundo de hoje, plural e por si mesmo complexo. Isso porque a experiência geracional é inédita, já que a juventude é vivenciada em diferentes contextos históricos e a história não se repete (NOVAES; VANNUCHI, 2004).

Assim, entendemos que não há uma única adolescência, mas várias, dependendo do contexto sócio-histórico-cultural no qual ela se insere. Ao falar de adolescência, falamos de algo que os une (fase de vida) e os distingue (a maneira que cada um vive esta fase e se deixa ser perpassado por estas vivências).

*Pesquisadora: “E2, o que é adolescência pra ti...?”*

*E2: “Cachaça (risos). É pra definir?”*

*Pesquisadora: “Sim. Tu te sente um adolescente? Por quê?”*

*E2: “Sim... mais ou menos. Um pouco já preparado pra fase adulta, mas meio adolescente ainda, porque tipo assim, eu acho o adolescente cada um, tipo, todo mundo pensa em adolescente tudo a mesma coisa, mas tipo o que eu percebo é que adolescente todo mundo é diferente... todo mundo é diferente, tem uns que são porra louca, tem uns que já tão mais quietinho, tem uns que já são mais ou menos e tipo eu acho que ser adolescente”.*

Sendo assim, cada adolescente constrói seu significado sobre o que é ser adolescente a partir desse modelo e constituem-se subjetivamente atravessado pelos discursos que o sustentam. Quando criança, aquele indivíduo apreende da cultura o que é ser um adolescente e o que a sociedade espera de um.

*E5: “Eu penso muito no meu futuro também, eu não sou como algumas pessoas que pensam assim ah eu tô muito novo, Agora que eu tô terminando o ensino médio, deixa o que é pra frente pra frente, eu não, eu já planejo certinho o que eu quero fazer, não é assim tão certinho, mas eu sei que quero fazer faculdade, trabalhar na área que eu quero, constituir uma família e tal, mas eu não me considero que eu tenha uma maturidade de um adulto por exemplo. Tem muitas vezes, como a E3 falou, que eu faço umas coisas que tipo meu, mas que infantil eu tô fazendo isso”.*

Dentro do grupo, houve posicionamentos diferentes quanto ao que é ser um adolescente. Para uns, estava associado aos estereótipos de indefinição, inconsequência e rebeldia. Para outros, visto como uma fase que já caminha para a maturidade.

De modo geral, quando se trata de adolescente ocidental, pode-se dizer que ele está imerso num contexto macro de uma sociedade consumista. Sendo assim, o conceito de adolescência também atende à lógica capitalista, na qual estes estão sendo “adestrados para o consumo” (BAUMAN, 2013, p. 53). As mídias, por sua vez, já que falamos de uma sociedade ocidental midiática, apresentam um modelo padrão de adolescente que vai se firmando no pensamento coletivo. É preciso refletir como e a serviço de que esse conceito foi sendo instituído na/pela sociedade.

Na contemporaneidade, a figura do adolescente costuma remeter a uma tendência ditada pelos *tens* estadunidenses - modelo de todo um estilo de vida a ser consumido pelo restante do mundo -, tendência essa presente em anúncios, conversas e notícias. Isto instaura uma determinada forma de ser adolescente como a única reconhecida, a qual conta com o apoio de algumas práticas da própria psicologia - ainda hoje hegemônicas - na propagação e fortalecimento de tal modelo (COIMBRA; BOCCO; NASCIMENTO, 2005, p. 4).

A pergunta desta pesquisa se direciona a quem é você, como adolescente, brasileiro, maranhense, estudante do terceiro ano do ensino médio do Colégio Universitário da UFMA no ano de 2018. Quem é você neste momento histórico. Na prática, o que tem ocorrido é que, ao se propor homogeneização de uma identidade adolescente, estamos negando com isso a diferença e a ideia que um sujeito pode construir sua subjetividade para além do que está posto. Por exemplo, “a inscrição sociocultural da puberdade faz com que ela seja reconstruída nas práticas sociais, assumindo múltiplos significados e funções, conforme o grupo social em tela e os cenários institucionais em que se processa a constituição pessoal” (OLIVEIRA, 2006, p. 434).

Além disso, pode-se apontar como um elemento importante de crítica o fato da adolescência, conceituada no âmbito da Psicologia, estar fundamentada em um único tipo de jovem, como apontou Santos (1996): homem-branco-burguês-racional-ocidental, oriundo em geral da Europa ou dos Estados Unidos. Os estudos, em sua maioria, são feitos a partir da existência desses jovens, não se buscando em outros grupos as suas idiosincrasias; ao contrário, como se toma a adolescência como universal e natural não há qualquer necessidade de buscar outros grupos para completar os estudos. Esses são buscados apenas para a aplicação dos conceitos já construídos, assim, o discurso do que é adolescente se propaga pelas fissuras das relações sociais.

Entende-se que adolescência é um termo criado culturalmente em um dado momento histórico e a partir das práticas sociais. Mesmo o que parece natural é de fato uma construção cultural e varia em diferentes contextos, épocas e tradições. Esse tipo de

pensamento é subversivo porque nega a existência de verdades absolutas e conseqüentemente a legitimidade de toda forma de poder (BAUMAN, 2013).

Ao analisar ainda a adolescência como momento de dúvidas e definições de futuro, Melucci é mencionado por Bock (2007), onde afirma que a adolescência é a idade da vida em que se começa a enfrentar o tempo como uma dimensão significativa e contraditória da identidade. Nesta idade, o futuro é visto como um conjunto de possibilidades, prevalecendo sua orientação, mas essas possibilidades podem se tornar fantasmas, por não haver tempo para realizá-las.

*E3: “Pra mim é como se fosse uma fase que a gente tem que ter responsabilidade, tipo, que a gente tá quase entrando na fase adulta, que a gente tem que se preparar pra ter a nossa vida, então a gente tem que ser mais responsável e parar um pouco das brincadeiras que a gente fazia quando era criança e ter foco”.*

*E2: “Eu me acho adulto e não tão adolescente, porque tipo assim eu quero construir minha vida entendeu e tipo meu Deus do céu, tenho que procurar amadurecer, procurar um caminho certo pra mim seguir, por isso que as vezes eu não me acho tão adolescente mais partindo pra parte adulta”.*

Especialmente, nesta última fala, E2 apresenta um discurso confuso, ora se vê como adolescente estereotipado, como se depreende de outras falas aqui mencionadas, ora adolescente maduro, o qual se aproxima da fase adulta. Nossa proposta é desnaturalizar quaisquer noções totalizantes sobre adolescência que se pretendam permanentes e universais, provocando-se, assim, um contínuo questionamento sobre as relações entre poder e verdade. É justamente essa a nossa intenção neste espaço: questionar as verdades tradicionalmente apresentadas sobre adolescência, descaracterizando as instituições de poder que se apropriam desse conhecimento (BERNI; ROSO, 2014).

Assim como Nascimento (2004), acreditamos que a formação do sujeito processa-se em espaços educativos e de sociabilidade, cuja característica é a presença constante do diálogo, do debate, do planejamento e da realização de novas ações. Estas e outras situações dessa natureza é que possibilitarão aos adolescentes mediações para a elaboração e superação de dificuldades e conflitos que os cercam.

### **4.3 Projetos de Futuro**

Dib e Castro (2010) mostram que o termo projeto, como é hoje conhecido, surgiu em meados do século XX e, embora tenha sofrido atualizações ao longo de sua história,

consolidou-se modernamente, como significante para intenção, objetivo, planejamento, programa, buscando corresponder às preocupações e expectativas do tempo técnico, isto é, do tempo do trabalho. O projeto, seja ele individual ou coletivo, encontrará seu fundamento na forma como os indivíduos e a sociedade se relacionam com o tempo e o futuro. Por isso, estudar a construção de subjetividade de adolescentes do ensino médio em relação aos projetos de futuro no ensino superior se mostra relevante. “Em seu sentido moderno, o projeto se apresenta como instrumento para reorganizar o passado e antecipar, racionalmente, o futuro” (DIB; CASTRO, 2010, p. 4).

Sobre isso, Rose trouxe importantes elucidações quanto ao self ter uma áurea de liberdade e dar a impressão que provém de um sujeito livre:

As formas de liberdade que adotamos hoje estão intrinsecamente ligadas a um regime de subjetivação no qual os sujeitos não são meramente “livres para escolher”, mas obrigados a serem livres, a entender e encenar suas vidas em termos de escolhas, sob condições que sistematicamente limitam, em tantas pessoas, as capacidades de modelar seus próprios destinos. [...] suas escolhas são, por sua vez, vistas como a realização dos atributos do self que escolhe – expressões de personalidade – e são refletidas de volta sobre o indivíduo que as fez (ROSE, 2011, p. 32).

Quando se trata da adolescência, as influências da família, dos grupos os quais pertencem, dos ideais, contribuem para as tomadas de decisões e são partes integrantes das escolhas individuais daquele sujeito. Quando questionados sobre isso, pude perceber que eles no início tinham resistência em admitir que foram influenciados por alguém, o que é usual entre a faixa etária, uma vez que se consideram geralmente livres e autônomos em sua forma de pensar. Após eu perguntar novamente, eles foram abrindo:

*E5: “Aí, beleza né, ninguém me apóia em casa, mas de influencia assim tem alguns, acho que dois professores, Joaquim né, acha Joaquim maravilhoso e sempre que eu via ele lá dando aula eu falava assim cara se eu for uma professora quero ser uma professora igual esse cara porque ele é maravilhoso, tipo ele brincava que só com a gente na sala e ainda assim a gente conseguia aprender porque ele ensinava de uma maneira assim muito muito massa, aí tem Ângelo também, Ângelo é nosso professor de biologia, só que assim ele é um ótimo professor porque quando ele tem que ser sério ele é sério mas ele também sabe descontrair quando ele tem que descontrair, dá pra ver que ele gosta do que ele faz, assim como Joaquim gosta do que ele faz, então eu acho quando tu gosta do que tu faz isso faz toda a diferença porque tu vai saber passar esse amor que tu tem pela tua profissão para as outras pessoas, então eu acho que de influencia foi basicamente isso”.*

Quando perguntei quem os influencia na escola, eles citaram exemplos de professores, do ex-diretor e dos demais funcionários apenas a “tia” da limpeza.

*E5: “Só acho, porque né, ganham bem pra caramba, mas enfim. E eu acho sempre pensei que se eu fosse professora eu seria dessas que é amiga do aluno e que dá*

*uma ótima aula e os alunos fazem festinha de aniversário desse tipo Joaquim que todo mundo gosta... enfim, desse tipo de professora que eu queria ser”.*

*E3: “A gente é o que a gente vive e a gente vive mais tempo na escola [...] isso influencia bastante”.*

*E6: “A escola me ensinou a me relacionar com as pessoas. Falar que os que os alunos viram na escola influencia o que eles querem fazer na faculdade. Como os professores sugerem profissões que deem dinheiro”.*

*Pesquisadora: “Falaram muito mais de professores do que da escola em si”.*

*E5: “Porque professores são pessoas, não estrutura”.*

Quando instiguei sobre as influências da família, E6 se manifestou:

*E6: “Na minha família não tem nenhuma pessoa que me influencie com o pensamento feminista. Eu me identifico com o movimento por causa da internet e foi na escola que eu comecei a ver... olha como esse menino trata esse menino e essa menina, como trata a namorada ou como as meninas tratam as próprias meninas... a escola é nosso campo prático [...]”.*

Nesta fase de descobertas e amadurecimento, o adolescente tem diante de si oportunidades de ver e rever seus pensamentos por meio de um pensamento crítico. Isto possibilita investigar aquilo que consideram verdades, conceitos pré-estabelecidos. “O que a postura construcionista reivindica é a necessidade de remeter a *verdade* à esfera da ética; pontuar sua importância não como verdade em si, mas como relativa a nós mesmos” (SPINK; FREZZA, 2010, p. 13). Precisamos entender o pensamento e o conhecimento como fenômenos intrinsecamente sociais.

Ainda, Spink e Frezza (2010) mencionam Ibáñez, para quem se os critérios de verdade são estabelecidos socialmente, “não há portanto nada que seja verdade no sentido estrito da palavra”. No entanto, Ibáñez não propõe que vivamos num mundo sem verdades; sugere apenas que elas são sempre específicas e construídas a partir de convenções pautadas por critérios de coerência, utilidade, inteligibilidade, moralidade, enfim, de adequação às finalidades que designamos coletivamente como relevantes.

Em seguida, perguntei-lhes se receberam alguma influência da religião. Quanto a isso:

*E8: “Eu acho que sim, não sei, sei lá. É uma coisa que eu gosto, eu me vejo assim cuidando de crianças. Quando tem projeto que a igreja faz, que a gente sai, vai nos quilombos e tal, eu gosto”.*

*E5: “A única coisa que me influenciou assim de religião é que o meu pastor “topíssimo” não me julga quando eu digo que quero fazer letras, porque ele já fez*

*letras então quando a gente tava conversando outro dia ele me perguntou o que eu queria fazer, ele sempre pergunta assim, ele é bem próximo das pessoas da igreja, eu disse que eu não tinha tanta certeza aí eu falei que eu tava no terceiro ano e ele falou meu Deus, tu já tá te formando, tem que procurar alguma coisa pra fazer, aí eu falei ah” tava pensando em fazer letras e ele ficou todo empolgado assim”.*

Ao abordarmos nos dois últimos encontros, especificamente, os projetos de futuro dos participantes da pesquisa, pudemos escutá-los em seus anseios e indefinições. Ao apresentarem o que tinham em mente, eu perguntei:

*Pesquisadora: “O que vocês estão fazendo pra realizar esse desejo de vocês?”*

*E1: “Eu vou entrar no teatro do Artur Azevedo (arte)”.*

*E5: “Orando, na fé mesmo”.*

*E2: “Pedindo auxílio divino”.*

Tive a oportunidade então de falar sobre a necessidade de planejamento para que tais projetos de fato fossem alcançados e se concretizassem.

*E3: “Eu vou estudar a partir da semana que vem, acordar cedo pra estudar”.*

Notei o quanto que suas falas focaram na questão do ganhar logo dinheiro, seja pela expectativa pessoal e da família ou pela influência da família e professores.

*E3: “Por isso que eu também quero fazer faculdade em outro lugar, porque se eu fizer na UFMA daqui eu ainda vou ter que morar ali (no Anjo da guarda). Tô cansada dessas coisas”.*

*E2: “Minha mãe não apoia muito fazer uma faculdade longa porque ela quer que eu trabalhe e de noite faça faculdade, só que tipo isso não vai dar certo, gente.”*

Ficou evidente nas falas dos participantes como o contexto vivenciado por eles de transformações sociais constantes e incertezas econômicas são fatores que contribuem para transformações marcantes no mundo do trabalho na atualidade, tornando as escolhas mais difíceis para eles. Isto se mostrou especificamente quando, eles apesar de almejavam determinado curso pelo qual tinham afeição, abriam mão desse interesse em virtude do retorno financeiro/mercado de trabalho.

*E7: “É... eu tenho dúvida de 3 cursos, porque na verdade eu gosto dos dois, entre os dois tem um que eu gosto mais, mas é que aqui no MA e no Brasil eu acho que... não sei... acho que não é tão fácil, que é música; eu gostaria de fazer música. Mas a priori eu tô com Direito na minha cabeça e Jornalismo porque eu gosto muito da área de comunicação, mas meu coração é Música. Mas eu não vou fazer agora não”.*

*E2: “Eu acho assim, que um dos meus maiores medos de escolher a área da saúde é essa parte bem aí de como é que é o mercado de trabalho pra essa área da saúde. Tipo...Eu fico imaginando gente será se é... porque pra mim não é fácil entrar no mercado de trabalho na área de saúde, eu acho que deve ser difícil. Eu fico pensando na minha cabeça, gente eu vou fazer o que meu Deus do céu? Tipo eu quero entrar numa faculdade não só que me dê dinheiro, mas que eu goste também, mas que tenha o mercado de trabalho amplo, que eu consiga mesmo me inserir no mercado de trabalho, não que eu fique pensando pra arranjar um trabalho. Tipo tem pessoas que eu conheço que se formaram até em técnico de enfermagem que até agora não acharam trabalho, eu fico mais com medo de [...]”.*

De todos os participantes, apenas uma estudante apresentou apenas um projeto de futuro quando ao curso no ensino superior, a saber E8, mas ainda assim estava cheia de dúvidas quanto à carreira. Os demais apresentaram suas dúvidas em vários cursos.

*E2: “Eu acho que tipo sempre foi um sonho desde criança cuidar das pessoas, eu sempre gostei disso trabalhar com pessoas, mas com o passar do tempo eu fui vendo outras áreas como História, eu gosto muito de estudar história, eu gosto de saber, gosto de estudar coisas diferentes, por isso que eu me aproximei mais de história, mas eu fico meio a meio porque em 6 meses eu quero uma coisa nos outros 6 meses eu quero outra coisa”.*

Ao longo dos encontros, pude perceber que alguns alunos foram definindo melhor seus projetos de futuro quanto ao ensino superior, a exemplo de E5:

*E5: (Sobre o cursinho de inglês que ela estava fazendo) “[...] Eu cheguei em casa chateada, e mamãe perguntou por que e eu disse que eu não aguentava mais assistir aula de coisa que eu já sabia aí ela ficou falando que eu tinha que continuar fazendo e ela falou assim: “E5, como é que tu já sabe isso?”... Mãe eu não estudei nada pra prova e tirei 10 e nem sabia o conteúdo” e eu falei “Ah! Quer saber? Eu vou fazer letras nessa vida, eu vou fazer o que eu gosto não sei o quê” e ela ficou me olhando assim tipo ela não falou nada. Mas realmente eu decidi, não sei se vocês lembram que eu falei assim que eu queria ser a melhor professora do mundo se eu fizesse letras e aí eu acabei decidindo que eu vou fazer mesmo e é isso que eu vou fazer e tals e ser uma ótima professora porque é isso que eu gosto de fazer... então é isso. Eu vou fazer pra ensinar inglês. Ai... não sei ainda”.*

Isso demonstra a complexidade que é para alguns deles fazerem escolhas nesse momento da vida, os quais se consideram muito novos, imaturos. Medo de se arrepender futuramente ou simplesmente mudarem de ideia são variáveis que influenciam seus pensamentos sobre projetos de futuro.

*E5: “Eu sempre pensei em cuidar de pessoas em qualquer coisa que eu fizesse, acho muito legal, independente da profissão. Por isso que eu pensava em medicina, eu queria ser oncologista, podia ajudar a pessoa num momento muito difícil (perdeu a vó de câncer, tia do pai que criou ele), muito jovem, 59 anos e eu sinto muita falta dela mesmo ela tendo morrido quando era muito pequena). Acho que isso me influenciou um pouco pra eu querer cuidar de pessoas com câncer, só que ao longo do tempo eu fui percebendo que tu pode cuidar das pessoas, não importa o que tu faça, simplesmente tu demonstrando carinho e amor e demonstrando que tu te importa, por exemplo se eu for professora, eu vou demonstrar cuidado pelos meus alunos, que eu me importo com eles além das notas, como eles estão. Eu fico pensando cara se eu for professora vai ser muito massa, porque eu vou poder dizer*

*cara eu quase surtei eu entendo vocês. As pessoas precisam de alguém que compreenda. Eu acho que é isso, não é só sendo médico que tu vai cuidar de alguém, qualquer coisa que tu faça”.*

O último encontro com o grupo foi uma oportunidade em que pude fazer deste momento uma oportunidade de informações e espaço para tirar dúvidas de forma mais específica na realidade de cada participante. Informações sobre as universidades públicas, os cursos, mercado de trabalho, etc. Ao final, apesar de uma participante não ter dado continuidade nos encontros, a avaliação que fiz foi de bastante aproveitamento. Podemos enquanto grupo de fato nos aproximar e partilhar experiências. Continuamos, até o momento em que este trabalho está sendo finalizado em sua escrita, com o grupo no *WhatsAap* e mantendo contato.

Dos seis participantes estudantes do terceiro ano do ensino médio, quase todos tiveram aprovação na universidade pública no Enem que se seguiu. E5 optou por Letras-Inglês e disse estar se frustrando com as disciplinas e professores. Compartilhou que os pais não se conformaram até o dia da matrícula e quando ela desabafa algo sobre o curso, eles dizem que avisaram pra fazer outro curso. Tentei mostrar que início de curso é assim mesmo, com disciplinas mais gerais e pouco específicas. E6 está cursando Ciências Econômicas e disse estar gostando muito. E7 entrou em contato comigo para saber minha opinião sobre se cursava Música mesmo, pois havia sido aprovado. Ele optou posteriormente por não cursar e esperar o SISU abrir no segundo semestre para tentar Jornalismo. E8 está cursando Pedagogia e tentaria colocar no segundo semestre para Psicologia. E9 está fazendo cursinho preparatório pro Enem e tentaria Farmácia no segundo semestre. E E10 está cursando Biologia, mas estava pensando em mudar pra Direito. Os demais estudantes do segundo ano estão agora vivenciando a frenética rotina do último ano na escola e preparo para o Exame.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar das indefinições, inseguranças e diferenças entre si (grupo diverso, não coeso), todo o grupo caminhava para uma expectativa de adentrar o Ensino Superior, ainda que não fosse da afinidade por parte de uns desse modelo de ensino. O grupo focal foi uma ferramenta útil para obter os dados para analisar como estes estudantes adolescentes têm construído sua subjetividade em relação ao cotidiano escolar.

Em relação às políticas públicas educacionais que regulamentam a transição do Ensino Médio para o Ensino Superior, analisamos o ENEM, o Prouni e o FIES e vimos como o grupo apresentava expectativa em relação apenas aos dois primeiros. Isto se deve talvez em virtude da questão financeira da maioria das famílias dos alunos, os quais não teriam condições de custear a formação após a conclusão do curso; ou mesmo da insegurança do próprio recém formado em fazê-lo, haja vista o mercado de trabalho competitivo. Além disso, questionamos se de fato tem sido políticas que facilitam a entrada no Ensino Superior e os últimos dados tem demonstrado que estas políticas tem feito sim diferença nos dados, especialmente para os estudantes provenientes de escola pública.

Os alunos em geral não apresentaram tanto conhecimento sobre a reforma do EM. Quanto a esta proposta, cabe pontuarmos que é durante a adolescência que se intensificam as produções de projetos de vida e que se desenvolvem as estratégias e ações para que sonhos se transformem em realidade.

Nossos participantes demonstraram que seus discursos reforçam representações sociais sobre a adolescência e a escolarização, mas também reconstruíram-nas, a partir de suas vivências subjetivas. Para uns, a escola significa um espaço coercitivo, punitivo e pouco criativo. Para outros, a escola era tida como um lugar pelo qual obrigatoriamente seus projetos de um futuro bem sucedido poderiam de fato ser alcançados. Existia pela maioria a concepção que escolaridade e educação são como que sinônimos.

Foram confirmadas a presença, nesta fase, de dúvidas, pressão por resultados e tomada de decisões, influências do ambiente, as mudanças pessoais constantes e por vezes abruptas, a insegurança no futuro, etc. Ao longo das interações, notamos contradições em algumas falas, as mudanças de ideias ao longo de determinada discussão e também mudanças de ideias ao longo do grupo. Percebemos também que eles tinham entre si uma postura mais de concordar com a opinião do outro, do que de discordar, o que não quer dizer que não houve discordâncias entre eles. Este fato se deva, acredito, pela postura insegura nesta fase, de

não buscar desagradar o outro e com isso sofrer algum tipo de coerção ou resposta desagradável.

Podemos reforçar que a adolescência não é uma etapa ou fase com características predefinidas para nossos participantes, mas sim um processo, ligado diretamente a determinantes socioculturais. Muitos elementos e verdades prontas parecem insistir em se repetirem nos saberes sociais, como observamos nos discursos dos nossos entrevistados que, mesmo referenciando experiências que conferem um caráter processual de transição para a adolescência, ainda assim reproduzem representações cristalizadas. Diante disso, o propósito de oferecer uma visão alternativa sobre adolescência – que possa ser pensada como um processo, ou enquanto “devir”, sem fronteiras delimitadas que a separem da infância – é mais uma tentativa de que as representações sociais da adolescência, atreladas a uma fase tida como natural e estática, sejam analisadas criticamente. Assim, chamamos a atenção para a necessidade de, ao trabalharmos com os denominados “adolescentes”, termos cautela para não permitir que essas representações sociais se sobressaiam ao ser humano a quem nos referimos e que, como defendemos, é singular, tem uma história, uma cultura e uma vida social mais complexa que o conceito que lhe é atribuído, indo além do que é posto ou esperado pela comunidade.

Observamos como cada participante constrói sua subjetividade fortemente influenciados pelo ambiente escolar, afora outras áreas de vivência como família, religião, grupos sociais etc. Destas experiências, para uns negativas, para outros foram experiências negativas e positivas, mas que influenciaram a forma em que eles pensam sobre a vida, sobre si mesmos e seu futuro. Foram vistas posturas antagônicas quanto à relevância da escola na vida dos estudantes. Houve quem já tivesse pensado em desistir da escola.

A escolarização é vista como relacionada a uma condição de vida melhor e parece que essa possibilidade depende necessariamente do esforço pessoal para conquistar o curso universitário. Vimos como o grupo em geral se vê, quando se trata de preparo para o vestibular, como alunos do Colun, diferenciados em relação às demais escolas públicas da cidade, porém com certas dificuldades se comparados ao ensino privado.

Pode ser visto como as relações de poder estão estabelecidas na escola, uma vez que não se sentem ouvidos ou considerados na atual gestão. Sendo observadas diferenças de exercício de poder de professor para professor, de funcionário para funcionário. Diante das lacunas observadas na atuação da Psicologia Escolar no Colun, percebemos a importância do papel do psicólogo escolar diante dos conflitos e demandas da escola, buscando por atuar de

forma a promover espaço de escuta, diálogo e reflexão sobre as demandas dos alunos e profissionais, a fim de construir juntos um ambiente escolar gerador de cidadãos críticos. Somos convidados a refletir se a escola, como um dos meios possíveis de educação, tem de fato atuado em prol da formação de sujeitos, configurados como estudantes dentro de seu espaço institucional, autônomos e livres quanto à percepção e construção de seu futuro. O conhecimento é entendido aqui como uma ferramenta para promoção de liberdade e não apenas de assujeitamento.

Acreditamos que este trabalho é apenas uma fomentação para que outros mais interessados nestas temáticas produzam conhecimento na área, que como visto, ainda são pouco abordadas. Mais leituras crítico-reflexivas sobre o tema da adolescência, processos de transição e espaços educativos de transição (ensino médio e ensino superior) se mostram importantes para ampliar a discussão.

## REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, Ramon Luís de Santana. **A ordem do discurso na educação especial**. São Luís, EDUFMA, 2013.

AMARAL, Vera Lúcia do. **A Psicologia da Adolescência - Psicologia da educação**. Natal, RN: EDUFRN, 2007.

ARINELLI, Guilherme Siqueira. **A Psicologia Escolar no Ensino Médio Público: refletindo sobre trabalho e profissão com adolescentes**. Campinas: PUC-Campinas, 2017.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedito Vecchi**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

\_\_\_\_\_. **Sobre educação e juventude: conversas com Riccardo Mazzeo**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BERNI, Vanessa Limana; ROSO, Adriane. A adolescência na perspectiva da psicologia social crítica. **Psicologia & Sociedade**, 26 (1), 126-136.

BOCK, Ana Mercês Bahia. A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. **Cad. Cedes, Campinas**, vol. 24, n. 62, p. 26-43, abril 2004.

\_\_\_\_\_. A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**. Volume 11 Número 1 Janeiro/Junho 2007.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei Federal 8.069/1990. Brasília.

\_\_\_\_\_. **Planejando a próxima década – conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE), 2014.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/>>. Acesso em 12 de junho de 2018.

\_\_\_\_\_. **Censo Escolar**. Disponível em: <<http://inep.gov.br/censo-escolar>>.

\_\_\_\_\_. **Resumo Técnico – Censo da Educação Básica 2018**. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resumos\\_tecnicos/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_basica\\_2018.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2018.pdf)>. Acesso em 01 de junho de 2019.

CAMPOS, H. R.; LOPES, A. C. G. Violência na escola: o psicólogo escolar na fronteira da política educacional. In: MARTÍNEZ, A. M. (Org.). **Psicologia escolar e Compromisso Social: novos discursos, novas práticas**. 3ª ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2015.

CARVALHO, J. P. M.; MEIRELES, J.; GUZZO, R. S. L. Políticas de Participação de Estudantes: Psicologia na Democratização da Escola. **Psicologia: Ciência e Profissão**. Abr/Jun. 2018 v. 38 n°2, 378-390. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v38n2/1982-3703-pcp-38-2-0378.pdf>>. Acesso em 09 de agosto de 2019.

CASTRO, Lucia Rabello. Conhecer, transformar (-se) e aprender: pesquisando com crianças e jovens. In: CASTRO, Lucia Rabello.; BESSET, Vera Lopes. **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 2008.

CIAMPA, Antonio da Costa. Identidade. In: LANE, S. T. M.; CODO, W. **As categorias fundamentais da Psicologia Social**. 8ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.

COIMBRA, Cecília Maria B.. As funções da instituição escolar: análise e reflexões. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 9, n. 3, p. 14-16, 1989.

COIMBRA, C. C.; BOCCO, F.; NASCIMENTO, M. L. Subvertendo o conceito de adolescência. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 57, n. 1, p. 2-11, 2005.

COLL, Augusti Nicolau. **Propostas para uma diversidade cultural intercultural na era da globalização**. 2 ed. São Paulo: Instituto Pólis, 2006.

CORRÊA, Guilherme Carlos. O que é a escola? In: PEY, Maria Orly (org.). **Esboço para uma história da escola no Brasil: algumas reflexões libertárias**. Rio de Janeiro: Achiamé, 2000.

COUTINHO, Luciana Gageiro et al. Ideais e identificações em adolescentes de Bom Retiro. **Psicol. Soc.**, Porto Alegre, v. 17, n. 3, p. 50-56, Dec. 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010271822005000300007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010271822005000300007&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 7 de outubro de 2018.

DIB, Sandra Korman.; CASTRO, Lucia Rabello de. O trabalho é projeto de vida para os jovens? **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, 2010, vol. 13, n. 1, pp. 1-15.

ERICKSON, E. (1976). **Identidade, juventude e crise**. Rio de Janeiro: Zahar.

FONTENELE, Luciana Queiroz; MIRANDA, Luciana Lobo. Adolescência(s): produções e atravessamentos discursivos em análise. **Temas em Psicologia** – Setembro 2017, Vol. 25, nº 3, 969-982.

FOUCAULT, Michel. Os corpos dóceis. In: \_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

\_\_\_\_\_. **O sujeito e o poder**. In: DREYFRUS, H.; RABINOW, P. Uma trajetória filosófica (para além do estruturalismo e da hermenêutica). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

\_\_\_\_\_. **A arqueologia do saber**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

GASPERIN, Ângela Garziera. **Práticas discursivas e modos de subjetivação no ensino médio particular**. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2010.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 24, p. 149-161, 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-863X2002000300004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2002000300004&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 01 de junho de 2019.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica: Cartografias do Desejo**. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

HALABE, D. J. E. **A escolha profissional do ENEM: entre o ideal e as imposições do real**. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFMA, São Luís, 2012. Disponível em: <<https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/215>>. acesso em 8 de junho de 2018.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IBGE. **PNAD Contínua 2017: número de jovens que não estudam nem trabalham ou se qualificam cresce 5,9% em um ano.** Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/21253-pnad-continua-2017-numero-de-jovens-que-nao-estudam-nem-trabalham-ou-se-qualificam-cresce-5-9-em-um-ano.html>>. Acesso em 21 de maio de 2018.

JERUSALINSKY, ALFREDO. Adolescência e contemporaneidade. In: MELLO, A.; CASTRO, A. L. S.; GEIGER, M. Conversando sobre adolescência e **contemporaneidade**. Conselho Regional de Psicologia. Porto Alegre: Libretos, 2004.

Jovchelovitch, S. **Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

LIBÂNEO, J.C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os riscos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, 38(1), 13-28, 2012.

MEC. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Disponível em: <<https://www.mec.gov.br/>>. Acesso em 21 de maio de 2018.

MENEZES, L. O.; TREVISOL, M. T. C. Adolescentes e projetos de vida: um estudo com alunos do 1º ano do ensino médio. *Leleopoldianum*, ano 40, 2014, n. 110/111/112, p. 13 – 24.

NASCIMENTO, Ivany Pinto. Projeto de vida de adolescentes do ensino médio: um estudo psicossocial sobre suas representações. **Imaginário**, São Paulo, v. 12, n. 12, p. 55-80, jun. 2006. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-666X2006000100004&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-666X2006000100004&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 21 maio 2018.

NASCIMENTO, M. L. Proteção à infância e à adolescência nas tramas da biopolítica. In: RESENDE, Haroldo de. **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos. **Pedagogia e governamentalidade: ou da Modernidade como uma sociedade educativa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo. **Juventude e sociedade: trabalho, cultura e participação**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de; PINTO, Raquel Gomes; SOUZA, Alessandra da Silva. Perspectivas de futuro entre adolescentes: universidade, trabalho e relacionamentos na transição para a vida adulta. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto , v. 11, n. 1, p. 16-27, jun. 2003.

OLIVEIRA, M. C. S. L. Identidade, narrativa e desenvolvimento na adolescência: uma revisão crítica. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 11, n. 2, p. 427-436, mai./ago. 2006.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de; MARINHO-ARAUJO, Claisy Maria. Psicologia escolar: cenários atuais. **Estud. pesqui. psicol.**, Rio de Janeiro , v. 9, n. 3, dez. 2009 . Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1808-42812009000300007&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812009000300007&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 09 ago. 2019.

OZELLA, Sergio. Adolescência: Uma perspectiva crítica. In: CONTINI, M. L. J.; KOLLER, S. H. **Adolescência e psicologia: concepções, práticas e reflexões críticas**. Rio de Janeiro. Conselho Federal de Psicologia, 2002.

PERIPATO, R. M. “**O que você vai ser quando você crescer? A subjetividade e as trajetórias dos sujeitos recém-formados no ensino médio**”. Dissertação (Mestrado), Ribeirão Preto, 2005. Disponível em: <<http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/2035/1/tese.pdf>>. Acesso em 12 de junho de 2018.

PIZA, Daniel. **Leituras do Brasil**. São Paulo: Editora Talento, 2003.

PORTOCARRERO, Vera. Instituição Escolar e Normalização em Foucault e Canguilhem. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 29, n. 1, 2004.

PRADO JR, Caio. **Formação do Brasil Contemporâneo**: 20 ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

REY, Fernando Luis González. O social como produção subjetiva: superando a dicotomia indivíduo-sociedade numa perspectiva cultural-histórica. **ECOS – Estudos Contemporâneos da Subjetividade**, vol2, n. 2, 2012.

ROCHA, Eliza Oliveira. **O ensino de música para alunos cegos em classe regular de ensino no Colégio Universitário da UFMA**. Dissertação (Mestrado) – UFMA, São Luís, 2016. Disponível em: <<https://tede.ufma.br/jspui/handle/tede/1483>>. Acesso em 8 de junho de 2018.

RODRIGUES, D. S.; OLIVEIRA, M. C. S. L. Psicologia Cultural e Socioeducação: reflexões sobre desenvolvimento humano e infração juvenil. **Revista Subjetividades**, Fortaleza, 16(1):

104-118, abril, 2016. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rs/v16n1/09.pdf>>. Acesso em 13 de junho de 2019.

RODRIGUES, C. H. V. **A condição de empregabilidade de egressos do curso técnico de administração do Colégio Universitário/UFMA**. Dissertação (Mestrado) – UFMA, São Luís, 2015. Disponível em: <<https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/95>>. Acesso em 8 de junho de 2018.

ROSE, Nikolas. **Inventando nossos selfs: Psicologia, poder e subjetividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SAMPAIO, Sônia M. R. Entre a escola pública e a universidade – longa travessia para jovens de origem popular. **Observatório da vida estudantil: primeiros estudos [online]**. Salvador: EDUFBA, 2011, pp. 27-51.

SANTOS, S. R. R. Síntese: Gestão colegiada e projeto político pedagógico: Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Maranhão (1989 -1996). **Outros Tempos**, Volume 7, número 10, dezembro de 2010 - Dossiê História e Educação. Disponível em: <[http://www.outrostempos.uema.br/artigos%20em%20pdf/Sintese\\_Sandra%20Regina.pdf](http://www.outrostempos.uema.br/artigos%20em%20pdf/Sintese_Sandra%20Regina.pdf)>. Acesso em 12 de junho de 2018.

SILVA, D. S.; PEDROSA, E. M. P.; MONTEIRO, F. C. L.; PEREIRA, M. R. S. Ensino Médio, Ensino Médio integrado e Educação Profissional: limites e possibilidades dentro da lógica da expansão do capital. In: COUTINHO, Adelaide Ferreira (Org.). **Reflexões sobre políticas educacionais no Brasil: consensos e dissensos sobre a educação pública**. São Luís, EDUFMA, 2009.

SILVA, Maria Áurea Pereira. **Trabalho e juventude: psicologia escolar na escola pública**. 2015. Tese (Doutorado em Psicologia) - PUC-Campinas, Campinas.

SILVEIRA, Diego Soares da. Governamentalidades, saberes e políticas públicas na área de Direitos Humanos da criança e do adolescente. In: RESENDE, Haroldo de. **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SOUZA, J. A. Políticas de acesso à educação superior – Flexibilização e democratização do ingresso na universidade. In: FRANÇA, R. L. **Educação e Trabalho: políticas públicas e a formação para o trabalho**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

SCHEINVAR, Estela. “A aplicação do ECA tem se desviado da sua proposta original”: Estado de Direito e formação discursiva no campo da criança e do adolescente. In:

RESENDE, Haroldo de. **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SPINK, M. J. P., SPINK, P. K. A psicologia social na atualidade. In: JACÓ-VILELA, Ana Maria., FERREIRA, Arthur Arruda Leal., PORTUGAL, Francisco Teixeira. **História da psicologia: rumos e percursos**. Rio de Janeiro: Nau Ed., 2006.

SPINK, M. J. P.; FREZZA, R. M. Práticas discursivas e produção de sentido. In: **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano**. Edição virtual. Rio de Janeiro, 2013.

TEIXEIRA, A. M. F. Entre a escola pública e a universidade: longa travessia para jovens de origem popular. In: SAMPAIO, S. M. R. (org). **Observatório da vida estudantil: primeiros estudos**. Salvador: EDUFBA, 2011, pp. 27-51. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/n656x/pdf/sampaio-9788523212117-03.pdf>>. Acesso em 12 de junho de 2018.

UNICEF. **Raízes do Futuro - Competências para a Vida: fortalecimento de adolescentes e jovens em São Paulo**. 4ª edição. 2014. Disponível em: <[https://www.unicef.org/brazil/pt/br\\_sistematizacao\\_raizes\\_do\\_futuro.pdf](https://www.unicef.org/brazil/pt/br_sistematizacao_raizes_do_futuro.pdf)> Acesso em 21 de maio de 2018.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. **A maquinaria escolar**. Disponível em: <<http://peadrecuperacao.pbworks.com/w/file/104642074/A%20Maquinaria%20Escolar.pdf>>. Acesso em 01 de junho de 2019.

VERGARA, S. C. **Métodos de pesquisa em Administração**. São Paulo: Atlas, 2005.

Villela, W. V. & Doreto, D. T. (2006). Sobre a experiência sexual dos jovens. **Caderno de Saúde Pública**, 22(11), 2467-2472.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**NOME DA PESQUISA:** E AGORA, TERMINANDO O ENSINO MÉDIO? Processos de construção de subjetividade e projetos de futuro de estudantes adolescentes

**PESQUISADORA:** Sthela Pinheiro dos Santos Nascimento

**INSTITUIÇÃO:** Universidade Federal do Maranhão – Programa de Pós-graduação em Psicologia

---

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa **E AGORA, TERMINANDO O ENSINO MÉDIO? Processos de construção de subjetividade e projetos de futuro de estudantes adolescentes**, que será realizada pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia da UFMA. Sua participação não é obrigatória, e, a qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento.

**OBJETIVO:** Analisar os processos de construção de subjetividade entre estudantes adolescentes do ensino médio do COLUN/UFMA, no que diz respeito à perspectiva de futuro no ensino superior.

**PROCEDIMENTOS:** Se você concordar em participar da pesquisa, você participará de seis encontros com um grupo de mais nove estudantes, em horário alternativo às aulas, no COLUN, de 15 em 15 dias.

**RISCOS E DESCONFORTOS:** De acordo com a Resolução 16/2000 do Conselho Federal de Psicologia esta pesquisa apresenta risco mínimo, pois os procedimentos não sujeitam os participantes a riscos maiores do que os encontrados nas suas atividades cotidianas.

**BENEFÍCIOS:** Os dados coletados nesta pesquisa contribuirão para que, a partir de uma análise de um universo particular, possamos construir aportes teóricos que poderão nos ajudar na compreensão de um dado fenômeno social.

**CUSTO/REEMBOLSO:** Você não arcará com qualquer gasto decorrente da sua participação. Você não receberá qualquer espécie de reembolso ou gratificação devido à sua participação nesta pesquisa.

**CONFIDENCIALIDADE:** Seu nome não será utilizado em momento algum da pesquisa, garantindo o anonimato. Somente serão divulgados os dados diretamente relacionados aos objetivos da pesquisa.

---

Desse modo,

Eu, \_\_\_\_\_ RG n° \_\_\_\_\_ e CPF n° \_\_\_\_\_, declaro que li as informações contidas nesse documento, fui devidamente informado(a) pela pesquisadora dos procedimentos que serão utilizados, riscos e desconfortos, benefícios, custo/reembolso dos participantes, confidencialidade da pesquisa, concordando em autorizar o (a) aluno (a) \_\_\_\_\_, sob minha responsabilidade, em participar da pesquisa. Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Declaro ainda que recebi uma cópia desse Termo de Consentimento.

São Luís de \_\_\_\_\_ de 2018

---

Assinatura do pai ou responsável

## APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, \_\_\_\_\_, portador do RG nº. \_\_\_\_\_, atualmente com \_\_\_\_\_anos, residindo na \_\_\_\_\_, após leitura minuciosa do TERMO LIVRE DE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO, devidamente explicada pela equipe de pesquisadores \_\_\_\_\_, tendo o consentimento do meu responsável já assinado, firmo meu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO em participar da pesquisa proposta, e participar das reuniões do grupo no horário agendado. Consinto também com o uso científico e didático dos dados, preservando a minha identidade. Fui informado sobre, tenho acesso à Resolução CNS 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde, e estou ciente de que todo trabalho realizado torna-se informação confidencial guardada por força do sigilo profissional. A qualquer momento, posso solicitar a minha exclusão da pesquisa. Ciente do conteúdo, assino o presente termo.

São Luís, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Nome do participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Nome do pesquisador responsável

Endereço:

Telefone:

## APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO

- VOCÊ POSSUI INTERESSE EM PARTICIPAR DA PESQUISA? ( ) Sim ( ) Não
- VOCÊ POSSUI DISPONIBILIDADE EM PARTICIPAR DA PESQUISA NO TURNO OPOSTO ÀS AULAS SEMANALMENTE, NO COLUN, ENTRE ABRIL E MAIO? ( ) SIM ( ) NÃO
- QUAL O MOTIVO DE INTERESSE EM PARTICIPAR DA PESQUISA?

---

---

---

---

**DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:**

NOME: \_\_\_\_\_

IDADE: \_\_\_\_\_

TURMA: \_\_\_\_\_

E-MAIL: \_\_\_\_\_

TELEFONE: \_\_\_\_\_

RENDA FAMILIAR: \_\_\_\_\_

BAIRRO ONDE MORA: \_\_\_\_\_

GÊNERO: ( ) Homem ( ) Mulher ( ) Outro: \_\_\_\_\_

ORIENTAÇÃO SEXUAL: ( ) Heterossexual ( ) Homossexual ( ) Bissexual ( ) Não sei  
ou não quero responder ( ) Outro: \_\_\_\_\_

COR/RAÇA: ( ) Branca ( ) Preta ( ) Indígena ( ) Parda ( ) Amarela ( ) Não sei  
responder ( ) Outra: \_\_\_\_\_

POSSUI RELIGIÃO? SE SIM, QUAL? \_\_\_\_\_

VOCÊ POSSUI PLANOS DE ENTRAR PARA A UNIVERSIDADE: ( ) SIM ( ) NÃO  
( ) NÃO SEI RESPONDER AGORA

QUAL CURSO PRETENDE FAZER NA UNIVERSIDADE? \_\_\_\_\_

PARA QUAL INSTITUIÇÃO PRETENDE INGRESSAR NO ENSINO SUPERIOR?

\_\_\_\_\_