

(RE)IMAGINAR UMA EDUCAÇÃO A PARTIR DAS MARGENS: sentidos da escola no tempo presente a partir das vozes dos estudantes do Ensino Médio

Luís Paulo Cruz Borges¹
Paula Almeida de Castro²

Resumo

O tempo presente é/está sendo marcado por muitas possibilidades estéticas, políticas, educacionais, culturais, linguísticas etc. As nossas experiências e existências estão perpassadas pela ideia de pluralidade. Diante desse cenário, retomamos a questão proposta por Gayatri Spivak (2010), *pode o subalterno falar?* A reflexão central proposta pela autora nos leva a pensar nos processos de (re)imaginação da educação no âmbito do cultural assumindo a importância da centralidade das vozes presentes nas pesquisas em âmbito educacional. Objetivamos, com o presente artigo, problematizar os sentidos da escola a partir das vozes dos estudantes do Ensino Médio de uma escola pública do estado do Rio de Janeiro. Questionamos: Quais são os processos educacionais que excluem/incluem seus sujeitos? Quais são as dimensões da vida cotidiana invisibilizadas e silenciadas? Quais narrativas educacionais estamos construindo para adiar o fim do mundo? Metodologicamente, operamos a partir dos inventários do saber, construindo as narrativas que indicam as múltiplas vozes dos estudantes do Ensino Médio para problematizar os sentidos da escola no tempo presente, além de análises indutivas baseados no *bottom-up* e na tematização dos dados. Como resultados, compreendemos que as juventudes estão em constantes deslocamentos produzindo rasuras nas múltiplas temporalidades presentes no aqui e agora.

Palavras-chave: (re)imaginação; educação; vozes da escola; sujeitos.

(RE)IMAGINE EDUCATION FROM THE MARGINS:

¹ Professor do Instituto de Aplicação Fernandes Rodrigues da Silveira da Universidade do Estado do Rio de Janeiro/ CAP-UERJ. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0194486050835751> Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2153-5229>. E-mail: borgesluispaulo@yahoo.com.br.

² Professora Doutora da Universidade Estadual da Paraíba. Centro de Educação. Orientadora de Mestrado no Programa de Pós Graduação em Formação de Professores. Coordenadora Institucional do PIBID/UEPB (2014-2018; 2018-2020), Coordenadora do Programa Institucional do Programa Residência Pedagógica (2020-2022). Líder do Grupo de Pesquisa Observatório de Pesquisas e Estudos Multidisciplinares (OPEM). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7813446738576212>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8559-3498>. E-mail: emailsdapaula@gmail.com.

senses of school today based on the voices of high school students

Abstract

The present time is marked by many aesthetic, political, educational, cultural, linguistic, etc., possibilities. Our experiences and existences are permeated by the idea of plurality. Considering this scenario, we revisit the question proposed by Gayatri Spivak (2010): can the subaltern speak? The central reflection proposed by the author leads us to think about the processes of (re)imagining education within the cultural realm, emphasizing the importance of the centrality of voices present in educational research. The objective of this article is to problematize the meanings of school from the voices of high school students at a public school in the state of Rio de Janeiro. We ask: What are the educational processes that exclude/include their subjects? What are the dimensions of everyday life that are invisibilized and silenced? What educational narratives are we constructing to delay the end of the world? Methodologically, we operate from inventories of knowledge, constructing narratives that indicate the multiple voices of high school students to problematize the meanings of school in the present time, as well as inductive analyses based on a bottom-up approach and data thematization. As results, we understand that youth are in constant motion, producing erasures in the multiple temporalities present in the here and now.

Keywords: (Re)imagination; Education; School voices; Subjects.

(RE)IMAGINAR LA EDUCACIÓN DESDE LOS MÁRGENES: significados de la escuela en la actualidad a partir de las voces de estudiantes de secundaria.

Resumen

El tiempo presente está marcado por muchas posibilidades estéticas, políticas, educativas, culturales, lingüísticas, etc. Nuestras experiencias y existencias están atravesadas por la idea de pluralidad. Ante este escenario, retomamos la cuestión propuesta por Gayatri Spivak (2010): ¿puede el subalterno hablar? La reflexión central propuesta por la autora nos lleva a pensar en los procesos de (re)imaginación de la educación en el ámbito cultural, asumiendo la importancia de la centralidad de las voces presentes en las investigaciones en el ámbito educativo. El objetivo de este artículo es problematizar los sentidos de la escuela a partir de las voces de los estudiantes de Educación Secundaria de una escuela pública del estado de Río de Janeiro. Nos preguntamos: ¿Cuáles son los procesos educativos que excluyen/incluyen a sus sujetos? ¿Cuáles son

las dimensiones de la vida cotidiana invisibilizadas y silenciadas? ¿Qué narrativas educativas estamos construyendo para retrasar el fin del mundo? Metodológicamente, operamos a partir de los inventarios del saber, construyendo las narrativas que indican las múltiples voces de los estudiantes de Educación Secundaria para problematizar los sentidos de la escuela en el tiempo presente, además de análisis inductivos basados en el enfoque bottom-up y la tematización de los datos. Como resultados, comprendemos que las juventudes están en constantes desplazamientos, produciendo tachaduras en las múltiples temporalidades presentes en el aquí y ahora.

Palabras clave: (Re)imaginación; Educación; Voces de la escuela; Sujetos.

INTRODUÇÃO

O tempo presente é/está sendo marcado por muitas possibilidades estéticas, políticas, educacionais, culturais, linguísticas etc. É um tempo de uma sociedade pautada na produção e, por conseguinte, nomeada como sociedade do produtivismo. Objetivamos problematizar os sentidos da escola a partir das vozes dos estudantes da 1ª série Ensino Médio de uma instituição pública do estado do Rio de Janeiro em conexão com as suas próprias perspectivas de futuro.

O sujeito social do século XXI vive em uma sociedade, como denota Han (2017, p. 23), que “não é mais uma sociedade disciplinar (de Foucault) mas uma sociedade de desempenho”. Assim, a imputação ao sujeito desse desejo de elevar a produtividade recria espaços de exclusão e fracasso para aqueles que não se encaixam nesses perfis coletivos de positividade produtiva. A escola é parte dessa sociedade da positividade produtiva quando elege os aptos e não aptos, de acordo com seus critérios discricionários de avaliar. E, dessa forma, a escola não é excludente porque não dá as mesmas oportunidades a todas as pessoas, mas porque não informa quais são as dimensões avaliativas que poderiam incluir a todos/as/es. Questionamos quais são os processos educacionais que excluem/incluem seus sujeitos. Quais as dimensões da vida cotidiana são invisibilizadas e silenciadas?

O entrelaçamento de vozes, sujeitos, conhecimentos e culturas constituem fazeres-saberes capazes de produzir uma dimensão analítica que

favorece a disputa pelo sentido e papel social da escola hoje (Borges; Castro, 2019), mas que vem sendo rasurados constantemente (Hall, 1997). As margens, aqui, são entendidas como “paisagens fluidas e irregulares” (Appadurai, 2004, 313) que extrapolam a dimensão geográfica na dualidade: centro *versus* periferia. Ou seja, as margens são disputas simbólicas presentes na política, na linguagem, na cultura, na educação etc.

A partir de Arjun Appadurai (2003), compreendemos a paisagem como um espaço-tempo social permeado de estruturas de poder que são deslocalizadas. Entendemos que as demandas sociais produzem deslocamentos que precisam ser pautados *na/com* a produção de conhecimento, a saber: crises sanitárias - por exemplo, a causada pela SARS-CoV-2 que ficou conhecida com o vírus da COVID-19; as guerras e a produção armamentista como temos a guerra da Rússia contra Ucrânia na Europa do século XXI e o genocídio da população de Gaza perpetrada pelo governo de Israel; o crescimento da extrema-direita no continente europeu e no Sul global que estão aliados a governos cada vez mais fascistas e antidemocráticos, mas que se utilizam da democracia para chegar ao poder; as queimadas e destruição da Amazônia impactando ecossistemas que afetam o clima mundial - pauta também relacionada com as grandes ondas de calor e o racismo ambiental; o genocídio da população negra como um projeto político de extermínio cada vez mais filmado e exposto; os assassinatos de lideranças e povos indígenas que dia a dia, desde o início do processo colonial, lutam pelo direito de existir em suas terras; enfim, são múltiplas as paisagens humano-social que precisamos pautar e disputar. O fator cultural ganha destaque e nos possibilita uma chave analítica para pensarmos a sociedade do conhecimento e, especificamente, a produção curricular existente no tempo presente.

Partimos, metodologicamente, da produção das narrativas de uma pesquisa realizada entre os anos de 2019-2023, com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), que abordava os sentidos de futuro e conhecimento com jovens estudantes da 1ª série do Ensino Médio de duas escolas públicas na Baixada Fluminense do Estado do Rio de

Janeiro. Foram 118 jovens escrevendo inventários do saber informando seus sentidos de futuro e vida.

“Desde que nasci, aprendi muitas coisas, em casa, na rua, na escola e em outros lugares... O quê? Com quem? O que é importante para mim nisso tudo? E agora, o que eu espero do futuro?” (Charlot, 1999; Borges, 2018). Os inventários de saber, são uma técnica de produção de dados proposta pelo sociólogo francês Bernard Charlot (1999) que consiste em uma produção de texto perguntando sobre suas aprendizagens e também sobre suas expectativas, acrescentamos a isso a ideia de futuro. O inventário foi acompanhado de um questionário com questões relativas a sexo, idade, cor/raça, ano de escolaridade e religião.

As análises ocorreram pela conceituação do conteúdo como um conjunto de “técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (Bardin, 2011, p. 46). Seguimos os seguintes pontos: i) preparação das informações; ii) unitarização ou transformação do conteúdo em unidades; iii) categorização ou classificação das unidades em categorias; iv) descrição; v) interpretação. Dessa forma, “(...) o que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado e/ou simbolicamente explicitado sempre será o ponto de partida para a identificação do conteúdo manifesto (seja ele explícito e/ou latente)” (Minayo, 2001, p. 74).

Entendemos que a categorização se dá por agrupamento das temáticas, o que pressupõe uma organização que “estuda os conteúdos por núcleos de sentido e tematiza os depoimentos” (Fontoura, 2008, p. 138). Nesta perspectiva, as “temáticas são sempre uma constante no estudo” (Figueiredo, 1999, p. 49) embora, compreendemos também que a falta de recorrência possa ser considerada uma temática.

As análises aqui propostas ocorrem pelo processo indutivo, ou seja, por meio da relação entre o geral e o particular, “do particular para geral e voltando-se ao particular” (Mattos, 2008, p. 42). Assumimos a abordagem

bottom-up, partindo das falas dos estudantes perpassando o discurso da comunidade escolar e chegando as políticas públicas e literatura.

Também operamos com as dimensões éticas presentes nas pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, baseados nas orientações do Conselho Nacional de Saúde expressas na resolução n. 510 de 2016 (Brasil, 2016). Dessa forma, os nomes dos/das estudantes são fictícios, com a devida provisão de autorização para realização de uso de dados e também anuência da instituição. Pensar em questões étnicas na/com a pesquisa em educação também é possibilitar uma reflexão sobre para quem pesquisamos e para quem escrevemos (Garcia, 2001).

Nesse sentido, pautamos as respostas aos questionamentos que este artigo traz em uma sociedade com escolas e sujeitos da produtividade que vão requerer o seu não-lugar de subalterno, incluído e/ou excluído e com falta de representatividade. A seguir, abordaremos as dimensões sociológicas do que estamos defendendo e argumentando sobre o que venha a ser (re)imaginar uma educação a partir das margens: i) a escola e os sujeitos na sociedade da produtividade e ii) modos de ver e ouvir os sujeitos da escola: a vocalização na pesquisa.

A escola e os sujeitos na sociedade da produtividade

A escola, na sociedade disciplinar descrita por Foucault, é marcada pelo controle. O termo controle, sinalizado por Castro (2006) aparece na obra de Foucault (1987) para designar mecanismos de vigilância que não servem exclusivamente para punir, mas também para corrigir e prevenir. Revel (2005, p.29) nos fala de uma “ortopedia social, para a qual o desenvolvimento da polícia e da vigilância das populações são os instrumentos essenciais”. Para ele, o controle social não está relacionado somente com a justiça, mas com poderes laterais, que seriam as instituições psicológicas, psiquiátricas, criminológicas, médicas, pedagógicas.

De acordo com Castro (2006), o poder disciplinar envolve o uso de instrumentos de vigilância que subliminarmente moldam as relações no cotidiano escolar. Dentre os instrumentos existentes, podemos destacar o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e o exame da disciplina dos corpos, os

Periferia, v. 16, p. 01-16, 2024, e86304

quais aplicados moldam as “interações entre os profissionais da escola e os/as alunos/as” (Castro, 2006, p.33-34).

É esse modelo que vai sendo substituído no tempo presente por um disciplinamento da produtividade. O sujeito escolar requerido nessa sociedade vai precisar adequar-se para pertencer ou será excluído. A exclusão acompanha um sem-número de ações pautadas na lógica do silenciamento. Em que medida podemos reverter essa lógica e trazer explicações sobre a realidade, a partir das pesquisas em Educação com sensibilidade para compreender a escola a partir do outro? Um outro que é sujeito do desejo, da inclusão e dos afetos que circulam nas relações da escola e, por que não, nas da sociedade como um todo.

São as margens que nos ajudam a compreender aquilo que não é oficial, dito e visível. As múltiplas possibilidades de compreensão de si e do mundo estão envolvidas nos emaranhados possíveis do que seria a produtividade da escola improdutiva (Frigotto, 1984). Exige-se, por exemplo, da juventude, que ela assuma um lugar de produtora e, por isso mesmo, que tenha expectativas sobre si. O tempo cronológico vai pautando as dimensões subjetivas que geram as imaginações do possível.

(Re)imaginar uma educação a partir das margens é compreender, justamente, essa imbricação que ocorre entre processos locais e globais de forma permanentes.

Este conjunto intrincado e estratificado de mundos eurocoloniais (...) [que] esteve na base de um permanente tráfego das ideias de povo e indivíduo, as quais criaram por sua vez as comunidades imaginadas (Anderson, 1983) dos recentes nacionalismos em todo o mundo (Appadurai, 2004, p.44).

Entendemos que são muitos os sentidos da escola (Alves; Garcia, 1999) e da vida, evidenciando as disputas cotidianas em aspectos políticos e pedagógicos. São, também, muitas as vozes que produzem os modos de ouvir e ver *na/sobre* a instituição escolar.

A incorporação dessas redes do que se aprende fora da escola e que é trazido para escola como experiências vividas externamente, que passam a ser vividas internamente é que

movimenta o ensino, renova o ensino. Porque o ensino não é renovado por decreto, ele é efetivamente renovado no concreto dele, no cotidiano dele, na compreensão daquele conjunto de professores de uma determinada escola, com acesso que eles começam a ter às múltiplas redes educativas e, dessa forma, começam a fazer transformações (Alves, 2004, p. 12).

Reafirmamos que a escola não está fora do mundo, ela faz parte do mundo. Então, ela é produtora e produto e, por isso mesmo, tem sobre si um papel social importante no contexto global ao borrar as fronteiras dos conhecimentos, experiências e subjetividades do humano. Recorremos ao pensamento de Gayatri Spivak (2010), refletindo sobre a possibilidade de falar e ouvir do subalterno, para compreendermos que a vocalização é urgente na produção de conhecimento e na possibilidade de agência das pessoas.

O que tem sido da escola pós-pandemia? Quais acordos estão sendo estabelecidos em um mundo pautado pela Inteligência Artificial (AI)? Como construir conexões de forma virtual? São muitas as perguntas que nos fazem avançar, ou paralisar, diante do improvável. Contudo, é preciso dizê-las, ou mesmo repeti-las a seguir, falaremos sobre os modos de ouvir e ver dos sujeitos da escola, colocando em relevo a vocalização na pesquisa.

Modos de ver e ouvir os sujeitos da escola: a vocalização na pesquisa

Esse ato de fala, de 'erguer a voz', não é um mero gesto de palavras vazias: é uma expressão de nossa transição de objeto para sujeitos/as - a voz liberta (bell hooks, 2019, p. 39).

Acreditamos que a voz liberta, bem como nos ensinou bell hooks (2019): uma liberdade que é pautada, sobremaneira, a partir da consciência de si *no e com* o mundo; uma liberdade que sendo política também é ética, estética, epistêmica e poética. Por que não?

Como chegar até a escola e à sala de aula? Quais os sentidos de futuro/futuridade da escola que emerge da voz dos sujeitos? Tais questões nos levam às vocalizações dos sujeitos, jovens e estudantes da 1ª série do Ensino

Médio, participantes da pesquisa. Suas vozes são espaços-tempos de emergência contra a subalternidade e produção de teorizações (Spivak, 2010).

Na voz de R. P. da R., 15 anos, as explicações sobre “ser” giram em torno das aprendizagens adquiridas na rua e na escola que lançam luz para o futuro com suas expectativas sociais e parentais.

Na rua eu tenho aprendido a não fumar e nem roubar, tenho aprendido a não dar mole com o celular na mão, deixar sempre na mochila e também aprendido a andar mais em Nova Iguaçu. Em casa tenho aprendido a estudar mais em casa e pensar mais no futuro. Na escola nem muita coisa só matéria nova. Para mim é importante para minha vida pessoas e público. Para o meu futuro espero ter um bom trabalho e juntar uns 50 a 30 mil reais para virar STEAM por que eu gosto de ficar no computador, minha mãe fica falando que não dá futuro e é isso que me faz virar STEAM pra mostrar pra ela que tem como sim (R. P. da R. 15 anos e branco).

R. P. da R. informa sobre as adversidades consonantes à saída da adolescência e à entrada na vida adulta. As expectativas dão conta da inserção no mercado de trabalho para, de alguma forma, atender ao desejo do outro, da mãe e da sociedade. Alcançar uma atividade com rentabilidade está na ordem do dia para nosso interlocutor e, nesse caso, a escolha foi por jogos eletrônicos. O *Steam* é uma plataforma de jogos digitais para computadores (*Windows, macOS e Linux*). A ideia de futuro/futuridade não está ligada apenas à produtividade que a sociedade cobra dos sujeitos, mas em fazer algo que ele gosta de fazer: “ficar no computador”.

Como “ficar no computador” pode se alinhar à ideia de futuro/futuridade do R. P. da R., ainda que a mãe diga que “isso não dá futuro”? É pelo misto de possibilidades que se pretende provar o valor das ideias, mas do que a própria ideia em si. R. P. da R., aos 15 anos, pretende ter um trabalho que pela rentabilidade o lance para a sua ideia de futuro/futuridade e que não o estacione na sociedade do disciplinamento produtivo.

R. S. F., 16 anos, traz diferentes perspectivas de aprendizagens nas instituições: igreja, casa e escola. Em uma perspectiva “doutrinária” o jovem vai evidenciando suas conexões com o mundo.

Na igreja eu aprendo que devemos amar uns aos outros, independente de cor, raça e religião. Também temos que ter mansidão, ser obediente à palavra, seguir uma doutrina. Já em casa aprendi a respeitar os mais velhos, ter educação, ser estudiosa, ter responsabilidade, saber ter as minhas conquistas pelo meu próprio mérito, a ser forte porque nada vem fácil. Agora na escola eu aprendo coisas que são boas e ruins, nela eu aprendo as matérias que tenho dificuldade, muita das vezes não aprendo muito, tem algumas aulas que não gosto, mas tenho que aprender. Muitas vezes a escola faz eu me sentir incapaz por não conseguir fazer um "tal" trabalho. Tudo isso é importante para ter um conhecimento do mundo. Espero um futuro melhor que não tenha desigualdade social, que a mulher tenha seus direitos, menos violência, mais educação, menos corrupção. Que tenhamos prefeitos e deputados honestos (R. S. F., 16 anos e Negra).

Na igreja e em casa, aprende-se sobre o respeito a outrem. Na escola, por outro lado, aprende-se coisas boas e ruins e, ainda, aqueles que lhe tiram a perspectiva de futuro/futuridade pela capacidade. Ao sentir-se incapaz pelas dimensões apresentadas pela escola, a possibilidade de conseguir um "tal trabalho" torna-se mais distante, conduzindo ao entendimento de que alguns trabalhos não são para ela. A sociedade da produtividade, via escola, também gera a ideia de fracasso para os sujeitos.

Em sua ideia de futuro/futuridade, Raquel complementa que espera por um futuro melhor "que não tenha desigualdade social, que a mulher tenha seus direitos, menos violência, mais educação, menos corrupção", pontos estes que tocam todas as esferas de sua vida.

K. dos S. L., 16 anos, faz comparações entre o que é considerado bom, ou ruim, nas suas vivências na rua, na escola e na atividade esportiva.

Na rua eu aprendo várias coisas como o que é bom e ruim, em casa eu aprendo a educação e respeito. Na escola eu já tenho que aprender que os estudos vão nos fazer bem para nossa vida do dia a dia e para arrumar um bom trabalho também. No muay thai eu aprendo que o desrespeito contra as pessoas e as brigas, discussões não vai nos levar a nada, para mim é importante tudo isso porque eu acho que o respeito e a educação não podem deixar de existir. Eu espero que o meu futuro seja melhor do que meu passado, com os meus estudos completos, com o meu

trabalho em dia, com a minha família (K. dos S. L. 16 anos e Parda).

Quanto ao futuro, K. dos S. L. espera que este seja melhor do que o seu passado, assegurados pelo tripé estudos, trabalho e família. Ela ainda cita a arte marcial tailandesa *Muay Thai* como um outro viés para pensar a ideia de respeito. Para K. dos S. L., respeito e educação não podem deixar de existir.

C. M., 15 anos, em sua fala, ressalta a importância da socialização dentro e fora da escola, bem como a responsabilidade que isso acarreta. Além disso, menciona sobre as aprendizagens com relação à vida adulta.

Na rua eu tenho aprendido a socializar mais, ou seja, a não só socializar na escola, mas na rua também, tenho aprendido que em vários lugares requer muita responsabilidade como em empresas e vários outros trabalhos que existem por aí a fora. Tenho aprendido que a vida adulta tem seu lado complicado, mas não é o fim do mundo e que para tudo tem um jeito, na escola aprendo a ter mais conhecimento e disciplina e é claro a respeitar os meus colegas que estudam comigo. Aprendo muito com meus pais que sempre me ensinam a dar valor a tudo que tenho e nunca reclamar, pois sempre tem pessoas que desejam ter o que temos, como uma casa (C. M. 15 anos, evangélica e parda).

A ideia de futuro/futuridade da C. M. envolve disciplina, respeito e valorizar o que se tem. O tripé escola, rua e família é salientado na fala dos jovens para explicar a relação entre o hoje e o futuro. Esse tempo que está por vir envolve algumas certezas e desafios a serem superados. A passagem da adolescência para a vida adulta envolve um sem-número de expectativas.

Candau (2008), ao nos propor reinventar a escola, evidencia questões latentes da complexidade da escola no tempo presente. Dessa forma, desejamos (re)imaginar a escola a partir das margens, ou mesmo no plano cultural em diálogo com as ideias de Appadurai (2003).

A escola está chamada a ser, nos próximos anos, mais do que um *locus* de apropriação do conhecimento socialmente relevante, o científico, um espaço de diálogo entre diferentes saberes - científico, social, escolar, etc. - e linguagens. [...] É no cruzamento, na interação, no reconhecimento da dimensão

histórica e social do conhecimento que a escola está chamada a se situar (Candau, 2008, p. 14).

É nesse processo do reconhecimento da dimensão histórica e social do conhecimento que a escola foi chamada, nos idos de 2020, a ser mais do que um espaço educacional de trocas de saberes social e científica referenciados. A ser também um espaço onde possam circular afetos e ideias reformuladas sobre o futuro/futuridade. É nesse movimento que adiar o fim do mundo (Krenak, 2019) para construir outros mundos toma conta do cenário da escola, da rua e da família. É o processo de tornar a vida útil no sentido da produtividade.

[...] Por que insistimos em transformar a vida em uma coisa útil? Nós temos que ter coragem de ser radicalmente vivos, e não ficar barganhando a sobrevivência. Se continuarmos comendo o planeta, vamos todos sobreviver por só mais um dia (Krenak, 2020, p.109).

Como questiona Krenak (2020), em sua obra intitulada "Por que insistimos em transformar a vida em uma coisa útil?", como podemos pensar em uma ideia insistente de futuro/futuridade vinculada ao universo do ter e não sobre a circularidade dos saberes? É preciso ter um emprego para ser alguém na vida, da mesma forma que a Educação já ocupou esse lugar da mobilidade social, de ascensão para tornar-se esse alguém via escolarização. Aos jovens permanece fortemente enraizado o sentimento de "comer o planeta" para sobreviver.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelas reflexões teóricas e a vocalização na pesquisa, conduzimos nossas análises sobre a escola e o futuro dela, pensadas numa sociedade em constantes mudanças, nem sempre orientadas para as demandas educacionais dos sujeitos. E, nesta perspectiva de futuro, nos questionamos sobre o que estamos fazendo

para adiar o fim do mundo (Krenak, 2019) ou como estamos criando espaços-tempos de emergência teórica (Spivak, 2010).

Dessa forma, o presente artigo objetivou problematizar os sentidos da escola a partir das vozes dos estudantes da 1ª série Ensino Médio de uma instituição pública do estado do Rio de Janeiro em conexão com as suas próprias perspectivas de futuro. Assumimos a ideia de vocalização como forma de fazer emergir a teorização que estamos construindo, ou seja, negamos a perspectiva de dar voz aos sujeitos da pesquisa.

Alinhado a ideia de futuro/futuridade, que alicerça o pensar dos jovens, está a concepção de produtividade. Esse torna-se alguém que convoca o tripé escola, rua e família para assegurar um futuro "melhor do que o passado", conforme menciona a jovem K. Como bem informa Han (2017, p.29), "o sujeito do desempenho encontra-se em guerra consigo mesmo": uma guerra travada para conseguir alcançar algo melhor via empregabilidade e renda que lhes assegurem um futuro melhor.

Nesta perspectiva, Oliveira e Castro (2023, p.275) sinalizam que "a escolha profissional é um momento decisivo para os alunos egressos do ensino básico, pois, tal escolha influenciará na construção da identidade profissional que buscam para o futuro". Essa identidade profissional está alicerçada em atender as demandas da sociedade da produtividade, mais do que em compreender que suas escolhas influenciam na sociedade como todo, nesse devir. Somos mais que o trabalho, somos também o que imaginamos.

As juventudes, em sua pluralidade, também são (re)imaginadas em um constante exercício antropológico do vir a ser, sendo. De acordo com Miguel (2013, p.36): "Presenciam-se na vida contemporânea impasses e avanços de uma juventude que se vê desamparada diante da insuficiência de dispositivos sociais que lhe indiquem um lugar que deva ocupar".

As juventudes, então, estão em constantes deslocamentos, produzindo rasuras nas múltiplas temporalidades presentes no hoje (Hall, 1997; Appadurai, 2003). Na mesma ordem, Lima (2017), citando Deleuze, nos informa que não paramos de ser estratificados, somos superfícies de estratificação, somos todos

feitos dessa tessitura, desse sistema que disciplina, organiza, hierarquiza, limita. As teorizações propostas aqui são fruto da emergência das falas, que não corroboram, antes de tudo, produzem sentido ao que estamos pensando, problematizando...

Por fim, Zago (2007) sinaliza que em um determinado momento passa a ser decisivo ter mais do que o nível de escolaridade primário para ter acesso a empregos de prestígio, passa-se à demanda pelo Ensino Médio. E, gradualmente, os níveis de escolarização vão aumentando como um horizonte que, a cada vez que nos aproximamos, ele se afasta de nós. Nesse sentido, o jovem não tem uma reação contra a escola, mas no que ela representa de bom e ruim para o seu processo de inserção no mundo de trabalho e na sua ideia de futuro/futuridade.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. *O Sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999, p. 91-100.

ALVES, Nilda. (Org.). *Criar currículo no cotidiano*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

APPADURAI, Arjun. *Modernity at large: cultural dimensions of globalization*. Minneapolis: University of Minnesota Press, (1996) ed. 2003.

APPADURAI, Arjun. *Dimensões culturais da globalização*. Lisboa: Editorial Teorema, 2004.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. *Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016*. Trata sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa em ciências humanas e sociais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 maio de 2016.

BORGES, Luís Paulo Cruz; CASTRO, Paula Almeida de. A etnografia da escola: entrelaçando vozes, sujeitos, conhecimentos e culturas. *Revista Periferia*, Duque de Caxias: RJ, v. 11, p. 404-423, 2019.

BORGES, L.P.C. O futuro da escola: uma etnografia sobre a relação dos jovens com o conhecimento escolar. 2018. 151 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

CANDAU, Vera Maria. Construir ecossistemas educativos - reinventar a escola. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Reinventar a escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. 11-16.

CASTRO, Paula Almeida de. Controlar para quê? Uma análise etnográfica da interação entre professor e aluno na sala de aula. *Dissertação - Mestrado em Educação*, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, p.197, março de 2006.

CHARLOT, Bernard. *Rapport au savoir en milieu populaire*. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue. Paris: Anthropos, p.390, 1999.

FIGUEIREDO, I de L. Procedimentos de tematização e figuratização na produção textual de alunos de terceiro grau. *Revista do GELNE*. Ano 01, n. 01, p. 49-51, 1999.

FONTOURA, Helena Amaral. Formando Professores que aprendem a partir dos relatos: uma experiência da Faculdade de Formação de Professores (FFP) da UERJ. *Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade*, Salvador, vol. 17, n. 29, p. 137-146, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. São Paulo: Editora Cortez, 1ª ed., 1984.

GARCIA, Regina Leite. Reflexões sobre a responsabilidade social do pesquisador. In: GARCIA, Regina Leite (Org). *Para quem pesquisamos. Para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 11-36.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 22, nº2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

HAN, Byung-Chul. *Sociedade do cansaço*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

hooks, bell. *Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra*. Tradução de Cátia Bocaiuva Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019. 380p.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, Ailton. *A vida não é útil*. Companhia das Letras, 2020.

LIMA, Patrícia de Moraes. Ser e ter: a produção de sentidos - por uma topologia das infâncias e suas relações com a escola. In: LARROSA, J. (Org.). *Elogio da escola*. Belo Horizonte: Autêntica Editores, 299-312, 2017.

MATTOS, Carmen Lucia Guimaraes de. (coord.) *Imagens Etnográficas da Inclusão Escolar: o fracasso escolar na perspectiva do aluno. Projeto de Pesquisa*, Rio de Janeiro, Departamento de Educação, UERJ, 2008.

MIGUEL, Ana Maria. Laço da laje: jovens produtores de cultura. *Dissertação de Mestrado* (Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação, da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense) Universidade do Estado do Rio de Janeiro, p.79, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, Valda Ozeane Camara Cassiano de.; CASTRO, Paula Almeida de. Juventudes e escolhas profissionais: o ensino médio na Paraíba. In: SILVA, Perseu; BORGES, Luís Paulo Cruz; FREITAS, Maíra de Oliveira. (Org.) *Infâncias & Juventudes: insurgências necessárias no tempo presente*. São Carlos: Pedro & João editores, 2023. 275-294.

REVEL, Judith. *Foucault conceitos essenciais*. São Carlos: Clara Luz, 2005.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

ZAGO, Nadir. Processos de escolarização nos meios populares: as contradições da obrigatoriedade escolar. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. (Orgs.). *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. 19-43.

Recebido em: 31/07/2024

Aprovado em: 10/09/2024

Publicado em: 16/12/2024