

Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação – CCSE
Programa de Pós-Graduação em Educação



Alessandra de Almeida Souza

**Jovens Estudantes do Ensino Médio e Normas Escolares:
entre restrições, transgressões e desafios**

Belém-PA

2019



Alessandra de Almeida Souza

Jovens Estudantes do Ensino Médio e Normas Escolares: entre restrições, transgressões e desafios

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas Educativas

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lucélia de Moraes Braga Bassalo

Belém-PA

2019

Alessandra de Almeida Souza

**Jovens Estudantes do Ensino Médio e Normas Escolares:
entre restrições, transgressões e desafios**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas Educativas

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lucélia de Moraes Braga Bassalo

Data de Defesa: ____/____/ 2019.

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Lucélia de Moraes Braga Bassalo
Dr.^a em Educação
Universidade do Estado do Pará

- Orientadora

Prof. Dr. Paulo César Rodrigues Carrano
Dr. em Educação
Universidade Federal Fluminense

- Examinadora Externa

Prof.^a Dr.^a Lúcia Isabel da Conceição Silva
Dr.^a em teoria e pesquisa em comportamento
Universidade Federal do Pará

- Examinador Externo

Prof. Dr. João Colares da Mota Neto
Dr.^a em Educação

- Examinadora Interna

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
Biblioteca do CCSE/UEPA, Belém - PA

Souza, Alessandra de Almeida

Jovens estudantes do ensino e normas escolares: entre restrições, transgressões e desafios / Alessandra de Almeida Souza; orientadora Lucélia de Moraes Braga Bassalo, 2019.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2019.

1. Disciplina escolar. 2. Ambiente de sala de aula 3. Alunos e professores. 4. Ensino médio. I. Bassalo, Lucélia de Moraes Braga (orient.). II. Título.

CDD. 23° ed. 371.5

Dedico a todos os meninos e as meninas da Terra Firme que mesmo diante de tantos desafios e carências nunca deixaram de acreditar na força de sua juventude e na beleza de seus sonhos.

AGRADECIMENTOS

Seria indelicado de minha parte não apontar as pessoas queridas que contribuíram, a sua maneira, para que eu chegasse até aqui. O apoio era multiforme. Eu senti nas palavras e/ou na postura dos meus. Experimentei amor, compreensão, força, estímulos e companheirismo. Todos esses ingredientes foram essenciais para que tivesse êxito em meu trabalho. Dessa forma, agradeço ao senhor Deus e Nossa Senhora de Nazaré, por ter escutado todas as minhas preces e me ajudado a ter energia, entusiasmo e coragem de continuar pesquisando e escrevendo.

Sou muito grata ao meu sereno e tranquilo esposo que foi incrível durante esses dois anos. Compreendia minhas ausências e quando estava cansada e sem inspiração, me levava ao cinema, à lanchonete, ao sítio, à praia. Agradeço aos meus irmãos, Camila e Arlesson, por torcerem por mim, mesmo distantes. Ao Alex que me auxiliou no projeto de pesquisa, sendo um dos culpados na minha aprovação no mestrado. Aos meus lindos e amáveis pais que cuidaram de mim o tempo inteiro, rezando para que tudo desse certo, vigiando meu sono (insônia), minha gripe e até minha fome. Sim, às vezes estudava que me esquecia de fazer meu próprio alimento.

Agradeço aos meus amigos que respeitaram meus momentos de ausências e compreenderam os que não pude estar presente ao seu lado. Estendo meu agradecimento aos amigos professores que debateram comigo acerca do meu estudo, me ouviram e até mesmo leram meus textos com carinho e atenção, demonstrando ter sensibilidade ao estudo em questão e ao meu momento de “incerteza” e “insegurança”. Eles liam os meus textos e me mandavam sugestões. Da mesma forma aconteceu com as minhas irmãs acadêmicas, Mayanne e Ana Daniele que tiveram paciência com minha ansiedade, leram meus textos, deram opiniões e, a cada capítulo terminado, nos divertíamos e comemorávamos comendo um bom churrasquinho acompanhado de cerveja. Meninas, sem vocês seria tudo mais difícil.

Com grande carinho e admiração, encerro meus agradecimentos a minha orientadora, Lucélia de Moraes Bassalo, a professora e mulher mais incrível que já contribuiu para a minha formação. Ela tornou o mestrado leve e prazeroso para todas nós e ainda nos fez ver o quanto somos capazes de crescer a cada dia, a

cada “erro” ou acerto. Professora, muito obrigada, esse trabalho é resultado de sua grande competência e compromisso.

“Eu acredito é na rapaziada,
que segue em frente e segura o rojão,
Eu ponho fé é na moçada,
Que não foge da fera e enfrenta o leão
Eu vou à luta com essa juventude
que não corre da raia a troco de nada”
(GONZAQUINHA)

RESUMO

Esta dissertação, intitulada *Jovens Estudantes do Ensino Médio e Normas Escolares: entre restrições, transgressões e desafios*, partiu da seguinte questão: como estudantes do Ensino Médio, de duas escolas públicas localizadas no bairro da Terra-Firme, em Belém do Pará, constroem, manifestam e significam atitudes e estratégias de enfrentamento das regras e normalizações escolares? O estudo teve como principal objetivo compreender os significados dos atos de resistência de jovens estudantes do Ensino Médio diante das normalizações escolares e mais especificamente delinear os sentidos que atribuem às normalizações propostas pela escola; descrever as formas de resistência empregadas; identificar as motivações que estão implicadas nas suas atitudes de resistência. A investigação inseriu-se em uma abordagem qualitativa, amparada na fenomenologia social e utilizou como forma de reunião de dados o Grupo de Discussão e, como técnica de interpretação, o Método Documentário. Participaram 30 estudantes, por meio de sete (7) Grupos de Discussão. De suas narrativas emergiram sentidos que revelam seus modos de ver o mundo e foram importantes para delinear os modelos de orientação coletiva que guiam suas ações no lugar em que moram e na escola em que estudam. O processo de operacionalização do método de análise nos conduziu a quatro modelos de orientação coletivas nomeadas como dicotomia, enigma, transgressão e proposição. Sobre a orientação coletiva *dicotomia*, desvelou-se que os sentidos de ser jovem e morador da Terra-Firme apontam para os problemas que o bairro enfrenta, mas também para o que é satisfatório e bom. Sobre a orientação coletiva *enigma*, demonstrou que as normalizações escolares não têm lógica, não são compreensíveis ou são concebidas como frágeis e flexíveis demais, ou ainda, de serem seletivas e injustas destacando o sentido de impedimento em expressar a sua subjetividade. Por outro lado há aqueles que concordam com elas e é proeminente a referência ao direito de estudar e ter acesso à escola. Sobre a orientação coletiva *transgressão* demonstrou-se que as regras escolares não eram aceitas e respeitadas por todos/as de modo que a tensão entre estudante e escola potencializa-se restando aceitar ou resistir. Sobre a orientação coletiva *proposição* delineou-se a visão de mundo acerca de uma escola ideal ou de como gostariam que a escola fosse destacando o papel do professor. Dessa forma, conclui-se que ser jovem nem sempre representa a rebeldia ou resistência como costumeiramente se ouve, pois, foi possível perceber neste trabalho que há sim, jovens que apresentam a tendência em ser mais conservador que não só aceitam as normas como exigem que sejam cumpridas por todos. Assim, ser jovem é não ser unívoco mesmo estando dentro do mesmo contexto social.

Palavras-Chave: Juventude. Ensino Médio. Estudantes do Ensino Médio. Normas Escolares. Transgressão na escola.

RESUMÉ

Cette dissertation, intitulée *Jeunes Lycéens et Normes Scolaires : parmi restrictions, transgressions et défis*, a eu l'origine à partir de la question suivante : Comment les lycéens, des écoles publiques situées dans le quartier Terra Firme, à Belém du Pará, construisent, manifestent et signifient attitudes et stratégies pour faire face aux règles et normes scolaires ? L'étude a eu comme but majeur comprendre les signifiés des actes de résistance de jeunes lycéens face aux normes scolaires et plus précisément tracer les sens qui attribuent aux normes proposées par l'école ; Décrire les formes de résistance utilisées ; et Identifier les motivations qui sont impliquées dans ses attitudes de résistance. La recherche s'est insérée dans une approche qualitative, soutenue par la phénoménologie sociale et a utilisé comme recueil de données le *Groupe de Discussion* et la *Méthode Documentaire* comme technique d'interprétation. Ont participé 30 (trente) lycéens, dans 07 (sept) Groupes de Discussions. De leurs narratives ont apparu des sens qui montrent leurs façons de percevoir le monde et qui ont été importantes pour délinéer les modèles d'orientation collective qui guident leurs actions dans le lieu où ils habitent et étudient, l'école. Le processus d'opération de la méthode d'analyse nous a amené à quatre modèles d'orientation collectives nommées par : *dichotomie*, *énigme*, *transgression* et *proposition*. D'abord, à propos de l'orientation collective *dichotomie* on s'est rendu compte que les faits d'être jeune et habitant du quartier Terra-Firme, conduisent notre attention vers les problèmes que le quartier fait face, mais aussi, pour ce qui est satisfaisant et bien. Ensuite, en ce qui concerne à l'orientation collective *énigme*, on a pu percevoir que les normes scolaires n'ont pas de sens, ne sont pas compréhensibles ou sont handicapées et trop flexibles, ou encore, sélectives et injustes en mettant en relief le sens d'interdiction d'expression de subjectivité. Bien évidemment, il y a ceux qui se mettent d'accord, à ces normes, et est proéminent le droit d'étudier et d'avoir l'accès à l'école. Puis, sur l'orientation collective *transgression* on a pu remarquer que les règles scolaires n'étaient pas acceptées et respectées par tous et toutes de façon que la tension entre lycéens et école se potentialise et il ne reste qu'accepter ou résister. Et finalement, l'orientation collective *proposition* a montré la vision de monde à propos d'une école idéale, ou comment ils la voudraient, en soulignant le rôle du professeur. De cette façon, on a conclu qu'être jeune ne signifie pas toujours être rebelle ou résistance comme habituellement on entend, car, a été possible de percevoir dans ce travail, que, oui, il y a des jeunes qui présentent une tendance d'être plus conservateurs et que non seulement acceptent les normes, mais exigent qu'elles soient accomplies par tous. Ainsi, être jeune c'est ne pas être sans équivoque, malgré étant dans le même contexte social.

Mots-Clés : Jeunesse. Lycée. Lycéens. Normes Scolaires. Transgress

SUMÁRIO

I	INTRODUÇÃO.....	11
1.1	As motivações e justificativa.....	11
1.2	O problema e os objetivos.....	17
1.3	Produção Acadêmica.....	23
1.4	A organização do trabalho.....	29
II	– NA TRILHA DA PESQUISA.....	31
2.1	A Fenomenologia Social como pesquisa qualitativa.....	32
2.2	Jovens compartilhando sentidos: Grupos de Discussão.....	36
2.3	O Método Documentário - MD.....	39
2.3.1	Análise das falas pelo MD.....	43
III	– APORTES TEÓRICOS.....	46
3.1-	A juventude como geração na Amazônia.....	46
3.2	Juventude das camadas populares.....	49
3.3	– Juventude e Escola.....	54
3.3.1	Padronização escolar e resistência: desencontros entre o tempo da escola e o tempo dos estudantes.....	60
3.3.2	- Tensão de ser jovem e ser aluno.....	67
IV	– MORADORES E ESTUDANTES NA TERRA FIRME.....	72
4.1	Contextos escolares em que se inscrevem os sujeitos da pesquisa.....	74
4.1.1	A escola X.....	75
4.1.2	A escola Y.....	76
4.2	- O encontro com o campo: desafios, estratégias e descobertas.....	77
4.2.1	- Quem são vocês que não se calam? Os Sujeitos da Pesquisa:.....	78
V-	SER JOVEM NO BAIRRO DA TERRA FIRME.....	82
5.1	- Restrição de liberdade.....	82
5.2	Infraestrutura.....	89
5.2.1	Se chover, não tem aula.....	89
5.2.2-	Tem um lado bom.....	92
VI-	JOVEM E AS NORMALIZAÇÕES ESCOLARES.....	95
6.1	Acerca do Uniforme.....	95
6.1.1-	Uma calça é uma calça.....	95
6.1.2-	Uma roupa não quer dizer nada.....	97
6.1.3-	A farda da escola é um colete.....	99
6.1.4	- Calça rasgada não atrapalha na aprendizagem.....	101
6.1.5	- A gente não pode.....	104

6. 2 – As regras devem ser cumpridas	107
6.3- A escola não ouve o aluno	109
VII. RESISTÊNCIA JUVENIL NA ESCOLA.....	114
7.1- O muro é só um muro	114
7.2- O enfrentamento do porteiro	121
7.3- Tira,põe: o boné	124
VIII – OS JOVENS FALAM: A ESCOLA PODIA SER ASSIM	127
8.1- O que salva a escola são os professores	127
8.2- Aulas mais divertidas e exploratórias	128
8.3- Projetos e parcerias	132
IX- DISCUSSÃO DOS DADOS.....	137
APROXIMAÇÕES CONCLUSIVAS	145
REFERÊNCIAS	154

IINTRODUÇÃO

*Periferia, não sei por quê?
mas tão roubando todo dia?
Como não sabem? Mas olha só!
Muita miséria, injustiça a seu redor.
Pega ladrão! De bicicleta,
olha pra trás, aponta a arma
mas o tiro não acertam, irmão!
(Banda Lauvaite Penoso)¹*

1.1 As motivações e justificativa

“Onde você mora?”. “Na Terra Firme!”. “Égua, me rouba logo!”. Escutar uma resposta como essa é muito comum para um morador do bairro da Terra-Firme ao ser indagado por outrem sobre o lugar onde reside. Em frases desse tipo transparece preconceito e, até mesmo, pouca reflexão acerca dos motivos que propiciariam a recorrência de infrações em bairros de camada populares na cidade de Belém do Pará.

O trecho da música que abre este texto não só reflete a situação do bairro, apontando as condições de vida e a realidade de furtos e de roubos constantes, como ainda nos faz olhar para dentro de nós mesmos e pensar: como posso fazer essa pergunta? Como posso não olhar para o contexto social e simplesmente pintar o bairro e as pessoas que nele moram com a cor vermelho, atribuída pela segurança pública como área de intenso perigo? Não quero dizer que o contexto de miséria e de injustiça sejam justificativas para que as pessoas que nele moram tornem-se transgressoras das leis ou que quem mora nesse contexto não tenha integridade, não trabalhe legalmente. Penso que é importante refletir porque, geralmente, são nos bairros de camadas populares, onde as condições materiais são regradas, que há maior ocorrência de crimes.

¹Banda local que mostra que a sabedoria popular e a poesia urbana na Amazônia são de grande valor e importância. Nascida em 2009, a Banda traz consigo uma musicalidade ampla, que vem do Carimbó à vivência musical de cada integrante, passeando do Rock ao Hip-Hop e do Baião ao Techno. Criada no meio da cultura popular e conectada com os sons do mundo, a Banda Lauvaite Penoso procura no contexto social e cultural da cidade de Belém a força e inspiração para compor seu som. “Lauvaite Penoso” é uma expressão muito conhecida nas brincadeiras de pipas e papagaios nas camadas populares de Belém do Pará. Quando um brincante corta a linha do outro ele grita: “LAUVAITE PENOSO!” para anunciar que tem uma pipa caindo solta, sem dono.

Os roubos, sejam com bicicleta, com moto, portando ou não armas brancas ou de fogo, não acontecem porque o menino e a menina decidiram participar do “corre²”, porque é emocionante e divertido, ainda que ocorra essa situação. O fato é que muitos/as estão no crime por situação de vulnerabilidade, de exclusão social e pela ineficácia de políticas públicas que não atingem os jovens, em especial, os da periferia.

O desemprego ou o subemprego é uma realidade experiência da pelas famílias e pelos jovens do bairro, gerando uma cadeia de carências materiais e até mesmo a pobreza e a miséria. Não é preciso ser uma especialista em economia ou em políticas públicas para dizer que todos esses fatores contribuem deveras para que o índice de crimes aumente no bairro e, como resultado dessa realidade, tem-se a sociedade Belenense dizendo com um tom de escárnio e ignorância: “Na Terra-Firme, só tem ladrão!”.

Tem nada! Aqui nas quebradas³ têm famílias que “dão duro” todos os dias, trabalhando na feira livre, no mercado, no “shopping chão⁴”, nas lojas, em qualquer lugar que seja para trazer para dentro da sua casa não só comida, mas também educação e dignidade que lhes são insistentemente arrancadas todos os dias um pouquinho. E todas essas famílias têm vida que não merece ser banalizada, tem história e tem cultura.

Voltei-me para a descrição e reflexão a respeito do bairro da Terra-Firme, porque me inscrevo, com este trabalho, no campo dos estudos sobre educação e juventude, mais precisamente interesse-me pela juventude contemporânea e de camadas populares⁵ e suas relações com a escola. Portanto, delimito o lugar de onde falo, pois a palavra juventude carrega consigo uma carga semântica plural, que desemboca em várias significações e definições que, mais adiante, abordarei de forma mais cuidadosa. No momento, deter-me-ei a relatar a que escolhi investigar, a

²Na linguagem das ruas recebe o sentido de roubo.

³É um local mais sinistro, com pouca segurança, que não é plano nem de fácil acesso e que pode envolver riscos quando visitado.

⁴ Praça do bairro onde acontece a venda de utensílios usados como: roupas, calçados, eletroeletrônicos, livros, bicicletas, televisores, entre outro que ficam expostos no chão e por isso a comunidade local denominou de “shopping chão”.

⁵Nomino aqui como bairros de camadas populares, aqueles que recebem pouca ou nenhuma atenção do poder público e concentram inúmeros problemas relacionados à infraestrutura, moradia, segurança e serviços do estado. Seus moradores enfrentam diariamente dificuldades de toda ordem que impactam o cotidiano de suas vidas.

juventude de camadas populares que carrega muito mais marcas negativas causadas pelas altas taxas de criminalidade, do que as positivas.

A causa dessas marcas é proveniente de fatos reais. Nascida e criada no bairro, posso afirmar que muitos jovens fazem parte do crime seja ele organizado ou não. Alguns participam do tráfico e se envolvem em assassinatos, roubos e venda de drogas a mando do dono da “boca de fumo” e ganham dinheiro em troca do seu “trabalho”. Quando a polícia invade a boca, acontecem mortes tanto de polícia quanto de jovens. E, quando um policial morre, o “tempo fecha” e as casas dos moradores também, pois é certo que o dia será manchado de sangue. Falo da prática do extermínio de jovens realizada pela polícia, pela milícia e por eles mesmos. Sim, há um número significativo de jovens que acabam morrendo nas “quebradas” pelas mãos de adolescentes, a mando dos traficantes que se aproveitam das leis que amparam o menor de idade.

E quanto ao extermínio desses pela polícia e ou milícias? Ah! Essa situação infelizmente tem sido recorrente, trazendo consigo muito sofrimento a familiares, à escola, à comunidade, visto que o local fica marcado com o sangue não somente dos jovens em situação de vulnerabilidade, mas também, de qualquer jovem que esteja na rua, melhor dizendo, qualquer jovem na rua não, mas aquele geralmente preto e que se encontre sem camisa, simplesmente, andando por elas. Ceifam-se vidas da forma mais cruel e desumana que se possa imaginar, sendo estas ligadas ou não ao tráfico.

O local de que falo, há tempos tem estampado páginas de jornais da cidade. Informam mortes de jovens por grupos de extermínio com incidência maior nos últimos cinco anos, sendo a de grande repercussão midiática a que ocorreu no ano de 2014, quando da morte de vários jovens do bairro e confluências, deixando 18 vítimas, sendo onze mortes (execução) e seis feridos, sendo que o que as teria motivado teria sido o assassinato de um policial⁶.

De acordo com os dados do Atlas da Violência⁷ lançado em 2017, que traz informações consolidadas de 2005 a 2015, o Pará está entre os cinco Estados mais

⁶ Este fato foi largamente noticiado pela imprensa da cidade como se pode ver em: <<http://g1.globo.com/pa/para/noticia/2014/11/oito-pessoas-sao-mortas-em-belem-apos-assassinato-de-policia-militar.html>>, assim como em: <<http://www.diarioonline.com.br/noticias/policia/noticia-308098-.html>>.

⁷ Documento resultante de uma pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada - IPEA e o Fórum Brasileiro do Estado de São Paulo. Para detalhes ver em: <http://ipea.gov.br/porta/índex.php?option=com_content&view=article&id=30253>.

violentos do País e Altamira é apontada como a mais violenta entre as 304 cidades com mais de 100 mil habitantes. O Pará chegou, em 2015, a uma taxa de 45 homicídios para cada 100 mil habitantes, o que representa um aumento de 62,7% em relação a 2005. Considerando um cálculo do total, a realidade fica ainda mais chocante: 1.936 homicídios, ou seja, mais da metade dos crimes ocorridos no ano de 2015, no Estado do Pará, atingiram jovens de 15 a 29 anos. O estado tem também outro índice negativo envolvendo a juventude: de acordo com dados extraídos do Relatório da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) a juventude constitui 43% da população carcerária paraense⁸.

Se a situação dos jovens no estado do Pará nos sugere a ausência de políticas públicas, no território nacional em sua totalidade a situação de extermínio é ainda mais alarmante. Diante dessa conjuntura, infere-se que o poder público ainda não transformou todo o imposto que pagamos em ações que beneficiariam a sociedade como um todo.

Não bastando a situação de violência apresentada, surge outra preocupação que atinge diretamente o futuro dos jovens: a reforma do Ensino Médio pretendida pela Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, convertida na Lei 13.415, de fevereiro de 2017, como o primeiro ato direto de o governo Temer no campo educacional. A medida determinou a mudança da estrutura e do currículo do Ensino Médio nas escolas públicas e privadas. No lugar do currículo comum a todos, definida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e na primeira versão da Base Nacional Curricular comum, homologada em 2017, instituiu cinco itinerários formativos específicos para o Ensino Médio: Linguagens, Matemática, Ciências Humanas, Formação Técnica e Profissional. A partir dessa lei, tornaram-se obrigatórios estudos e práticas (ou seja, não serão mais disciplinas e sim conteúdos) de educação física, arte, sociologia e filosofia, e as disciplinas de língua portuguesa e da matemática serão obrigatórias nos três anos do Ensino Médio, sendo assegurado às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas. Os currículos do Ensino Médio incluirão, obrigatoriamente, o ensino de língua inglesa, podendo ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol.

⁸Ver em: <<http://www.diarioonline.com.br/add/pdf/relatorio-dh-com-capacidades-05-09-2017-17-14-06.pdf>>.

Em uma audiência pública sobre a reforma do Ensino Médio, o governo argumentou que tal modificação era necessária já que muitas disciplinas não atraíam o interesse dos estudantes e, por isso, pretendeu-se agrupar disciplinas em cursos diferentes, que os alunos escolheriam depois de terem passado pelo núcleo de estudos comuns.

Mendonça Filho, Ministro da Educação na época reiterou sua necessidade afirmando que:

Nosso IDEB do Ensino Médio está estagnado desde 2011. O desempenho em Português e Matemática é menor hoje do que em 1997, o que, para mim, é uma tragédia. [...]. Alguns modelos de Ensino Médio no mundo: Austrália, Coreia do Sul, Finlândia, França, Portugal e Inglaterra. Todos com trilhas acadêmicas e vocacionais. Todos com a base comum de apenas um ano (FERRETI; RIBEIRO, 2017, p.393).

A secretaria executiva Maria Helena Castro argumentou que:

O Brasil é o único País do mundo que tem o Ensino Médio único, igual para todos, com um currículo obrigatório de no mínimo 13 disciplinas, podendo chegar a até 18 disciplinas. [...] Apenas 1/3 dos jovens brasileiros — alias, menos de 1/3 —, apenas 18% dos jovens brasileiros que concluem o Ensino Médio vão para o ensino superior (FERRETI; RIBEIRO, 2017, p.393).

De acordo com Cunha (2017), a nova reforma do Ensino Médio é pautada numa política discriminadora, pois irá preparar uns para o ensino superior e outros para a formação para o trabalho. Para Ribeiro (2017), a redução da base comum pela metade significa a destruição da ideia do Ensino Médio como Educação Básica. Essa reforma poderá trazer a sonegação do direito à educação ampla, já que proporciona com maior intensidade a formação de mão de obras para o trabalho técnico, sem a preocupação com a formação integral, que sejam capazes de refletir sobre a configuração da sociedade brasileira, por exemplo.

É, nesse contexto, tanto local, quanto mais amplo, que nossa pesquisa está imersa. Além disso, devo ressaltar que meu desejo de realizar esse estudo despontou de minha prática como docente. No chão da escola convivi, ensinei, aprendi e cheguei a me chocar com os jovens estudantes que me relacionei e ainda me relaciono. Cotidianamente, sentia a energia desses jovens cheios de vida, de inteligência, de criatividade e de sonhos. É bem certo, que muitos não conseguiam alçar voos mais altos em seus ideais e até mesmo fugiam dos padrões morais e éticos da sociedade, mas isso não me desestimulava, pelo contrário, crescia o interesse em conhecer e estudar de forma mais profunda os jovens e a juventude,

mais precisamente os jovens do Ensino Médio, localizado em um bairro de Belém-Pa, em que me criei e vivi minha juventude.

Para além do sentimento de carinho, que acredito ser natural e humano existir nessa relação diária entre professores e estudantes, sentia de forma mais intensa, inquietações em estudar mais acerca do ser jovem, mas não qualquer jovem, e sim, o jovem de duas escolas públicas em que trabalhava. Indagava-me “por que os jovens atualmente se comportam de maneira diferenciada dos jovens do meu tempo de escola?”. É certo que em meu tempo de escola, nós “aprontávamos” bastante, gostávamos de entrar sem uniforme em dia de aula considerado “normal” mesmo que fosse para entrar somente com a autorização da direção. Apreciávamos o dia de festejos, pois nos era permitido ir com nossas outras roupas e, com isso, poder nos mostrar de acordo com a moda, logo, mais bonitos/as. É claro que devíamos seguir certos “padrões” de vestimentas que a coordenação impunha, e caso comparecêssemos inadequadamente, éramos convidados a voltar para casa e voltávamos! Mas os garotos/as da contemporaneidade, os/as estudantes da escola que trabalho, dão um jeitinho de ser jovem, dão um jeitinho de entrar na escola com seu modo jovem de ser. Mas, se de um lado reconheço que o fazem, do outro, localizo que demonstram mais agressividade, pulando o muro quantas vezes fosse necessário, e enfrentando o porteiro. O muro e a portaria não representavam ou representam, para os jovens estudantes, o limite. Não somente em dias festivos os estudantes pulavam o muro para permanecer na escola, em dias de aulas, a prática de pular o muro era constante. Afirmando isso, pois, inúmeras vezes presenciei muitos estudantes no lado de fora do portão por estarem vestidos em desacordo com as regras da escola e usando calças coloridas, jaquetas, bermudas, saias curtas, blusas curtas, calçando sandálias e utilizando o “famoso” boné que representava uma afronta/perigo para alguns docentes⁹, caso o estudante assistisse as aulas portando-o. A prática de negar as regras da escola não se limitava somente à utilização do uniforme, mas também na maneira de se portar dentro do espaço escolar, pois os jovens estudantes utilizavam seus celulares a qualquer momento, ouviam músicas em alto volume, fumavam, fugiam da aula para jogar futebol na quadra e se negavam, por vezes, a fazer atividades pedagógicas propostas pela

⁹ Há situações em que armas brancas (faca, tesoura e outros instrumentos cortantes que são utilizados geralmente para trabalhos) e/ ou drogas são escondidas no boné.

direção da escola. Tais situações foram essenciais na decisão de me inserir nos estudos sobre a juventude que cursa o Ensino Médio.

Durante o período que estive no chão da escola, pude perceber que a relação entre professores e estudantes caminhava muitas vezes na contramão. Notava que os docentes e corpo técnico não transpareciam qualificação para lidar com esses estudantes, mesmo todos apresentando a formação superior. Refletia e indagava-me: a graduação não era suficiente para formar professores para trabalhar com os jovens? Ou o problema poderia estar na organização curricular dos cursos de pedagogia e das licenciaturas que não favorece estudos e discussão mais aprofundados a respeito da juventude contemporânea? Diante desses questionamentos e constatações, pude firmar minhas forças e empenho para enveredar no campo dos estudos sobre juventude para que assim fosse possível compreender os jovens que recebia diariamente no âmbito escolar e, com isso, modificar, por meio de um processo educativo, práticas pedagógicas que não visibilizava os jovens estudantes.

1.2 O problema e os objetivos

Dayrell (2007) afirma que a escola não está preparada para receber, lidar e ensinar a juventude contemporânea mostra que as pesquisas sobre juventude são emergentes e imprimem uma grande importância para a sociedade brasileira, visto que existe uma nova condição juvenil no Brasil, “o jovem que chega às escolas públicas, na sua diversidade, apresenta características, práticas sociais e um universo próprio que diferenciam e muito gerações anteriores” (DAYRELL, 2007, p. 1106).

A formação que os professores tiveram é um processo importante no desenvolvimento de habilidades e competências dos estudantes, tornando-se urgente potencializar a formação dos docentes no Brasil já que tem se configurado como insuficiente e até mesmo precária. De acordo com Gatti (2016) o problema da formação dos professores começa nas faculdades, pois os docentes não sabem ensinar para quem dará aulas para crianças e adolescentes, de modo geral, ensinam para formar intelectuais e pesquisadores¹⁰. Ressalta que é importante

¹⁰ Entrevista com Bernadete Gatti à Revista Época. Ver mais detalhes em: <<http://epoca.globo.com/educacao/noticia/2016/11/bernardete-gatti-nossas-faculdades-nao-sabem-formar-professores.html>>.

formar intelectuais, mas essa formação é apenas uma parte do que deve ser feito. A autora diz que nem mesmo os professores universitários aprenderam a fazer isso e afirma que nenhum curso de formação de professores pode ser eficaz sem a ênfase na prática de como ensinar.

Segundo Gatti (2016) as faculdades deveriam formar pedagogos, professores de línguas, matemática e biologia, oferecendo ferramentas que possibilitasse aos acadêmicos o planejamento da melhor forma possível como ensinar ciências, matemática, física, química e mesmo como alfabetizar, pois muitos de nossos professores saem da faculdade sem saber alfabetizar crianças. É um problema grave.

Ao desempenhar o papel de professora em uma escola pública e o papel de coordenadora pedagógica em outra escola pública, pude refletir e indagar a realidade. Percebi que os/as estudantes de uma demonstravam-se mais obedientes às regras da escola. As meninas, em sua maioria, quando participavam das festas da escola, usavam roupas que a coordenação exigia, ou seja, nada de saias ou blusas curtas, da mesma forma os meninos, nada de chapéu e de chinelos. E no cotidiano escolar, notava um número pequeno de estudantes impedidos de entrar pela ausência do uniforme.

Em outra escola era diferente. Todos os dias um número grande de estudantes não cumpria o horário de entrada, comparecia sem uniforme ou com calças coloridas ou saias curtas. Ao serem impedidos de entrar no ambiente escolar, alguns enfrentavam o porteiro e o vice- diretor. Pulavam o muro, e entravam com o que lhes era informado como vetado, como bonés, jaquetas e outras vestimentas. As guardavam nas mochilas e ao adentrarem as utilizavam sem que a direção percebesse.

Quero dizer que os/as estudantes de uma eram aparentemente mais obedientes, mas isso não significa que não tivessem estudantes que burlavam as regras. No entanto, os/as estudantes da outra escola eram bem mais transgressores, pois cotidianamente um número significativo deles ficava fora da escola ou na sala da direção para receber advertência por não seguir as regras da escola.

Ao olhar o/a jovem contemporâneo/apercebo que este/a é mais impositivo/a no reconhecimento de si no espaço escolar, pois resiste e burla as regras que a instituição educativa determina. Deve-se ressaltar que nas escolas há um regimento

que tem o intuito de desenvolver uma relação “harmoniosa” entre estudantes e as escolas. Tal regimento é de conhecimento de todos, inclusive dos estudantes e dos seus responsáveis. O documento informa quanto à hora de entrada e saída, a obrigatoriedade do uso do uniforme, proibição de uso de bonés, de celulares e fone de ouvido em sala de aula, por exemplo. Todavia, observei que ele não é impedimento para o estudante sair de casa sem uniforme para ir para escola, já que, todos os dias são dezenas de estudantes que ficam ao “lado de fora” por causa da ausência do uniforme.

Parto da compreensão de que o/a jovem estudante buscava expressar sua condição juvenil no âmbito educacional ao portarem adereços e vestuário como marcas de uma juventude que a escola nega, como: calças coloridas e rasgadas, bonés, sandálias, fone de ouvido, celulares, jaquetas, entre outros. Apesar da apreensão dos adereços na diretoria da escola e do impedimento de sua entrada, os mesmos denotavam símbolos de resistências recorrentes, pois, no dia posterior à apreensão dos objetos, estes entravam novamente em sala de aula, mas, às escondidas, dentro de bolsas ou mochilas.

Tais atitudes são movidas, talvez, pelos sentimentos que os/as estudantes têm acerca da escola, que em determinados momentos apresenta-se alheia à realidade, aos gostos, aos conhecimentos e até mesmo aos talentos artísticos dos/das garotos/as. A escola está fora do seu tempo, melhor dizendo, o tempo da escola não corresponde ao tempo dos estudantes, por isso, resistir, talvez seja o modo do estudante negar o que lhe incomoda dentro da escola, assim:

A resistência escolar evidencia-se no sentido da oposição, mais ou menos explícita, do aluno aos objetivos da escola, ao modo de socialização escolar e à própria cultura escolar. Abstenção, ausências repetidas, comportamentos turbulentos e perturbadores aparecem como formas, mais ou menos evidentes, de oposição aos regulamentos escolares (MOURA, 2009, p.9).

A escola tem estudantes que não aceitam as suas normas e suas propostas pedagógicas, e a negação é vista a partir de atitudes de resistência que os mesmos fazem no cotidiano escolar que incomodam e prejudicam o andamento das atividades escolares e sua própria aprendizagem e por isso, são considerados estudantes-problema, pois, não agem de acordo com o que se pede.

Diante dessa situação, desafio-me a dizer que escola nega a juventude transgressora e acolhe os jovens estudantes que lhe são preferidos, que lhe são

exemplos de garotos e de garotas, geralmente aqueles que não lhes trazem grandes esforços para educar, já que no processo de educar, se faz necessário que o docente ultrapasse a sua função de ensinar conteúdos e se ponha a dialogar com os estudantes a fim de que desvende e até mesmo compreenda os motivos dos meninos e meninas negarem as propostas pedagógicas da escola e dos professores.

A educação pautada no diálogo exige muito do professor, pois o mesmo tem uma carga muito pesada de conteúdos para ministrar e muitas turmas para atender dentro de um tempo curto. O que pretendo dizer é que para a escola que está organizada em um regime de ordem, os estudantes que não lhes ouve serão encarados como um problema que precisa ser sanado nem que seja da forma mais dura, por meio de suspensão, de transferência entre outras formas. Não estou defendendo a escola permissiva a tudo e que não se tenha limites ou regras, mas defendo a escola que procura compreender e dialogar com seus jovens estudantes que são, de fato, uma potência que transpira vida, sonho, desejos, rebeldia e resistência, sim, resistência! Talvez por buscarmos razões para compreender nossa visão adulto cêntrica¹¹ e complicada em tudo que fazemos, organizamos e percebemos do mundo e da vida.

Apesar de a escola atual apresentar um descompasso em relação aos interesses dos jovens apresentando uma postura cultural adaptada a situações superadas ou passadas que não atingem mais a juventude da contemporaneidade (CAMACHO, 2004), os estudantes não querem ficar longe do espaço escolar, pelo contrário, querem estar com seus amigos, no pátio da escola, em sala de aula, na cantina, conversando, brincando e mostrando seu modo de ser. Ouvem músicas em seu celular, jogam futebol na quadra, queimada no pátio, dançam, conversam, namoram. E quanto a ficar em sala de aula para aprender o que lhes é ensinado? Também apreciam, gostam de aprender, em especial o que for desafiante, motivador. Parto da compreensão que a escola para o jovem estudante está para além da formação escolar e, de certo modo, atende sua necessidade de sociabilidade.

Essa percepção da realidade sobre querer estar, ficar na escola, talvez seja um fato que ocorra nas instituições educacionais de modo geral. Entre imposições e

¹¹ O olhar sobre o jovem é feito não em sua perspectiva e sim, na perspectiva do adulto.

resistências a escola e a juventude caminham em lados opostos, num jogo tenso entre o que é e o que deveria ser, pois, “o tempo escolar, estrutura secular que continua a originar resistências e exclusão escolar e social” (MOURA, 2009,p.1). Deve-se ressaltar que:

A escola impõe lentamente, mas de maneira tenaz, certos modos de conduta, pensamento e relações próprios de uma instituição que se reproduz a si mesma, independentemente das mudanças radicais que ocorrem em seu redor. Os estudantes e os docentes, mesmo vivendo as contradições e seus desajustes evidentes das práticas escolares dominantes, acabam reproduzindo as rotinas que geram a cultura da escola com o objetivo de conseguir a aceitação institucional (GÓMEZ,2011, p. 12. Apud, CAMACHO, 2004, p. 327).

Com as mudanças sociais a escola sente dificuldade de lidar com os jovens e expressões juvenis que adentram espaços educativos todos os dias e assim o conflito é acionado. A escola muitas vezes não percebe que os modos de ser jovem dentro da sala de aula traduz quem ele é fora dela, especialmente, por não se dar conta de que o estudante é jovem e não somente estudante.

Mesmo a escola mostrando-se distante dos códigos e signos juvenis e sentindo dificuldade em lidar com jovens e suas singularidades, observo que essa realidade não afasta o estudante da escola, já que se pode identificar comportamentos de insistência e de resistência, por parte dos estudantes, como apontados anteriormente.

Diante dessas constatações, surgiram indagações que me inquietaram por parecerem, à primeira vista, controversas. Quais os sentidos das normalizações da escola para os jovens estudantes? Por que o jovem utiliza estratégias de resistência para permanecer na escola e não a abandona, já que a mesma nega a sua cultura juvenil? Se a escola é desagradável para o/a estudante do Ensino Médio, como afirmam algumas pesquisas¹², como explicar os enfrentamentos para adentrar a escola? O que dizer do ato dos educandos de pular o muro burlando a proibição recebida no portão de entrada? Que significados estão presentes nas formas de resistência as normas escolares?

A escola tem a postura de coibir a maneira de ser do jovem, talvez por desconhecê-la, não aceitá-la como "adequada" para o espaço escolar. Ou pela sua organização secular e impositiva que o espaço educativo mantém. Os modos de ser

¹² Diferentes pesquisadores demonstram essa ideia assim como, apresentado por Dayrell (2012).

jovem que os estudantes apresentam são fruto das relações sociais construídas dentro e fora da sala de aula e quando a escola não se permite modificar sua prática apresentando o dinamismo que o estudante precisa, ele resiste à imposição e à obrigatoriedade do tempo escolar tão distante do que ele experiêcia. Como aponta Moura:

Estas resistências são evidentes no abandono, no absentismo, na resistência à aprendizagem, evidenciam também a dificuldade da escola em lidar com a diferença, desde os alunos que chegam atrasados ou faltam frequentemente à escola, até ao abandono e mesmo à violência de viver a escola como uma prisão, uma guerra e ir para a escola lutar (MOURA, 2009,p.1).

A autora reitera que a organização escolar é ultrapassada e burocrática, pois, no ano escolar, as características do horário são escolhidas, centralmente, seguindo uma lógica burocrática para todas as escolas (MOURA, 2009).

Assim, propus-me a investigar a realidade partindo da seguinte problemática: como estudantes do Ensino Médio, de duas escolas públicas localizadas no bairro da Terra-Firme, em Belém do Pará, constroem, manifestam e significam atitudes e estratégias de enfrentamento das regras e normalizações escolares?

Enfatizando a ideia de juventude no plural, mostramos que há diferentes “modos de ser”, pois sua construção acontece a partir das vivências, das experiências culturais e sociais. Desse modo, ao pesquisar as práticas de resistência juvenil no ambiente escolar em duas escolas públicas de Belém do Pará, assumimos a ideia de que não há um único tipo de jovem em nossas escolas e que uma prática docente que não o reconheça, pode causar-lhe prejuízo.

O estudo teve como objetivo geral compreender os significados dos atos de resistência de jovens estudantes do Ensino Médio diante das normalizações escolares. Para tal, indicamos como objetivos específicos: delinear os sentidos que os/as jovens estudantes das escolas atribuem às normalizações propostas pela escola; descrever as formas de resistência empregadas pelos estudantes das escolas em estudo; identificar as motivações que estão implicadas nas atitudes de resistência dos estudantes.

Este estudo inseriu-se em uma abordagem qualitativa, amparada na fenomenologia social e utilizou como forma de reunião de dados o Grupo de Discussão e como técnica de interpretação dos dados, o Método Documentário. Com os interesses apontados no parágrafo anterior, o estudo ouviu 30 estudantes,

por meio de sete (7) Grupos de Discussão. Estes itens serão explicados no capítulo II referente aos procedimentos metodológicos adotados na pesquisa.

1.3 Produção Acadêmica

O estudo sobre juventude vem crescendo no Brasil, talvez por demandar, de forma emergencial, necessidades tanto de políticas públicas para jovens, quanto de compreensão do ser jovem na sociedade contemporânea.

De acordo com Spósito (2009, p.17) “o tema Juventude alcançou maior visibilidade nos últimos quinze anos no Brasil como produto da intersecção de vários domínios da vida social e da ação de diferentes atores”. Afirma inclusive, que a entrada dos jovens na pauta das políticas públicas está relacionada à questão social e ao crescimento da violência no país. Relata que ocorreram várias iniciativas por parte do poder público, em diferentes esferas, em um primeiro momento nas prefeituras e posteriormente em âmbito federal, como tentativas de visibilizar na esfera pública segmentos juvenis, considerados, a partir dos anos 90, segundo ela, como atores sociais, fazedores de ação e interlocução política. Para Spósito (2009, p.17) “Há, assim, uma confluência de demandas e de representações no campo político que se torna uma arena bastante diversificada de iniciativas e de concepções em torno da questão juvenil no país”.

Embora o estudo sobre juventude tenha crescido no Brasil nos últimos 15 anos, há ainda um número discreto de produção acerca do campo da juventude. É o que afirma Spósito (2009), ao fazer um estado da arte acerca das dissertações e das teses produzidas na pós-graduação, no Brasil, das áreas de educação, serviço social e ciências sociais, no período de 1999 a 2006, o que a levou a concluir que “os trabalhos sobre os jovens, apesar de em termos absolutos constituírem um universo significativo (1427), em termos relativos ainda não ocupam grande relevância nas áreas cobertas pelo atual estudo” (SPOSITO, 2009, p. 19).

Para a identificação de pesquisa na perspectiva que proponho, percorri o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPEs e consultei as páginas dos programas de pós-graduação em educação das universidades estadual e federal do Pará, com o objetivo de fazer um levantamento da produção acadêmica no período de 2007 a 2017. Tomou-se como critério primeiro que o jovem fosse colocado no centro da investigação, ou seja, colocando-o como fonte das informações da pesquisa, que o trabalho versasse

sobre jovens, estudantes do Ensino Médio regular, de bairro de camadas populares e ainda, referente a formas de relacionamento com as normas escolares, especificamente de resistência a estas.

A pesquisa com os descritores juventude e escola e modo de ser jovem foi infrutífera, pois apresentaram centenas de trabalhos com as mais diversificadas abordagens e recortes temáticos, como por exemplo, a violência escolar, o *bullying*, a sociabilidade e o protagonismo juvenil no *cyrber espaço*, drogas, gravidez na adolescência, juventude do turno noturno, o jovem e a tecnologia ou versavam sobre o saber fazer, a extensão universitária ou ainda jovens e a mídiatização, juventude e o rap na escola, juventude e trabalho, juventude e a contemporaneidade, juventude e identidade, entre outros assuntos.

Ao colocar os descritores Ensino Médio e cultura juvenil, encontrei diferentes assuntos, como as relações raciais dentro da sala de aula do Ensino Médio, o protagonismo juvenil no turno noturno, o currículo do Ensino Médio, a reforma do Ensino Médio, diferentes culturas juvenis dentro da sala de aula, desvalorização da cultura juvenil pela escola, entre outros. Por fim, ao colocar os descritores resistência juvenil e escola, encontrei trabalhos sobre a resistência de jovens da periferia em contextos não escolares e sobre juventude da periferia em escolas, mas abordavam as mídias sonoras presentes no cotidiano escolar, por exemplo.

Ao fazer a busca no próprio site do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Pará, constatei que apenas 1 (um) atendia a relação entre escola, juventude de periferia e Ensino Médio. Em relação ao site do Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual do Pará pude detectar trabalhos que utilizavam o termo jovem/jovens, contudo estes estavam relacionados aos estudos acerca da modalidade Educação de Jovens e Adultos - EJA.

É importante relatar que no momento da análise dos títulos das mesmas, muitos trabalhos indicados pela plataforma não faziam relação com os descritores informados, pois, apareciam textos que abordavam temas sobre infância, gestão pública, formação de professores, educação ambiental e políticas públicas, adoecimento dos profissionais da educação, entre outros. As dissertações que conversavam de alguma forma com a expectativa de meu estudo, abordavam juventude e até mesmo sobre o Ensino Médio, porém, não atendiam aos critérios propostos. Havia aproximações com a juventude, como a juventude e movimentos sociais, juventude ribeirinha, condição juvenil no campo, educação a distancia na

graduação, reforma do Ensino Médio, representações sociais dos jovens alunos ribeirinhos, violência sexual contra crianças e adolescentes entre muitos outros recortes.

Após a pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e nos sites dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Pará, totalizei seis (06) dissertações que se aproximavam em algum aspecto a minha pretensão de pesquisa, ou seja, versavam sobre o Ensino Médio, juventude, camadas populares e até mesmo na abordagem metodológica ao falar, por exemplo, de Grupo de Discussão como técnica de coleta de dados.

QUADRO 1:Lista de Dissertações e Teses (2007-2017)

Título	Ano	Categoria	Autor/a	IES	Área de Conhecimento
Jovens e adolescentes no Ensino Médio: sintomas de uma sistemática desvalorização das culturas juvenis	2008	Mestrado	Adriano Machado de oliveira	UFSM	Educação
Juventude e socialização: os modos de ser jovem aluno das camadas médias em uma escola privada de Belo Horizonte MG.	2011	Mestrado	Gelson Antônio Leite	UFMG	Educação
O que é ser jovem...aluno... e alagoano? estudo sobre referências culturais e identidades juvenis na escola média.	2013	Mestrado	Emanuelle Oliveira de Souza	UFAL	Educação
O que será que será que se sussurra pelas favelas: O que e como projetam o futuro os jovens da última etapa do Ensino Médio, na favela da Maré?	2016	Mestrado	Shyrlei Rosendo dos Santos	UNIRIO	Educação
Dentro e Fora de si: Modos de ser e estar jovem na escola UEFS.	2016	Mestrado	Marta Martins Meirelles	UEFS	Educação
Trabalho e Educação: expectativa da jovem classe trabalhadora, quanto às possibilidades da escola de Periferia de Ensino Médio de Belém ser contributiva para a sua inserção no mercado de trabalho.	2016	Mestrado	Rodrigo, Ferreira de Moraes	UFPA	Educação

Fonte: Elaboração da autora

A dissertação intitulada “Jovens e adolescentes no Ensino Médio: sintoma de uma sistemática desvalorização das culturas juvenis”, defendida em 2008, por Adriano Machado de Oliveira, visa aprofundar a discussão contemporânea sobre a relação entre as culturas juvenis e o Ensino Médio, a partir da análise das construções de sentido de jovens do terceiro ano do Ensino Médio de duas escolas da cidade de Santa Maria, uma pertencente á rede pública estadual de ensino e outra á rede privada de ensino. Como procedimento metodológico, dentro de uma

abordagem qualitativa de pesquisa educacional, foi adotada a utilização de grupos focais, a fim de que pudessem ser captadas as falas juvenis de uma forma coletiva, o mais próximo possível de suas habituais formas de comunicação com colegas e amigos.

A dissertação denominada “Juventude e socialização: os modos de ser jovem aluno das camadas médias em uma escola privada de Belo Horizonte MG”, defendida em 2011, por Antônio Gelson Leite, buscou compreender os modos de ser jovem aluno de camadas médias de uma escola privada, confessional, do Ensino Médio de Belo Horizonte. Problematizando os significados atribuídos a sua condição juvenil e a sua condição de aluno. Pretendeu-se, ainda, discutir algumas formas de sociabilidade no espaço escolar e seus projetos de futuro. A pesquisa assume a abordagem qualitativa e busca apreender os processos pelos quais os estudantes passam ao construírem seu modo de ser jovem no espaço escolar. A pesquisa de campo teve uma duração de seis meses. Foram utilizados variados instrumentos de coletas de dados: observação de campo, aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas. A observação de campo foi feita em duas turmas do 2º ano do Ensino Médio, com uma duração de quatro meses. O questionário foi aplicado para 73 alunos, contemplando essas duas turmas. As entrevistas semiestruturadas foram feitas com nove jovens tendo em média a duração de uma hora cada. Além disso, foi realizado um Grupo de Discussão com seis jovens com duração de duas horas.

A pesquisa denominada “O que é ser jovem... aluno... e alagoano? Estudo sobre referências culturais e identidades juvenis na escola média”, defendida em 2013, por Emanuelle Oliveira de Souza, teve objetivo de analisar as representações dos jovens sobre aspectos das culturas em Alagoas, sobre sua própria identidade juvenil e sobre a experiência escolar. Os sujeitos da pesquisa foram estudantes, na faixa etária de 15 a 29 anos, concluintes do Ensino Médio, dos turnos diurno e noturno, de uma escola estadual na periferia de Maceió-AL. Como metodologia, foi utilizada a pesquisa qualitativa, através de três instrumentos: aplicação de um questionário inspirado nos “balanços do saber” de Charlot; realização de grupos de discussão; e entrevistas individuais.

A pesquisa intitulada “O que será que será que se sussurra pelas favelas: o que e como projetam o futuro os jovens da última etapa do Ensino Médio, na favela da Maré?”, defendida em 2016, por Shyrlei Rosendo dos Santos, apresenta como objetivo a análise dos projetos de vida dos jovens de favela, a partir das percepções

dos estudantes acerca de seus projetos de vida e como eles se constituem, além disso, busca compreender como se chega à noção de juventude e como vivem e são percebidas as juventudes de favela e seus arranjos. A pesquisa é de abordagem qualitativa e busca perceber, por meio da análise dos questionários aplicados, os projetos de futuro dos estudantes.

A dissertação intitulada “Dentro e Fora de si: Modos de ser e estar jovem na escola”, defendida em 2016, por Marta Meirelles Martins, apresenta o objetivo de investigar a sociabilidade nos modos de ser jovem dentro do contexto escolar. Neste sentido, parte da abordagem de natureza qualitativa, em diálogo com a perspectiva metodológica da Rede de Significações e da Pesquisa Cartográfica, buscando capturar discursos, expressões e práticas juvenis que se estabelecem na interação jovem-escola, considerando aspectos contextuais, subjetivos e específicos à realidade investigada. A produção dos dados ocorreu através de observações assistemáticas realizadas em uma escola pública, com registros no diário de campo e os grupos de discussão (técnica de coleta de dados que usarei nesse trabalho) que contaram com a participação de oito jovens da referida instituição.

A dissertação intitulada “Trabalho e Educação: expectativa da jovem classe trabalhadora, quanto às possibilidades da escola de Periferia de Ensino Médio de Belém ser contributiva para a sua inserção no mercado de trabalho”, defendida em 2016, por Rodrigo Ferreira de Moraes, trata sobre as expectativas de juventudes da classe trabalhadora matriculada na Escola Estadual Mário Barbosa, na cidade de Belém do Pará. Investigando se a escola contribui com as expectativas desses jovens sobre a inserção no mercado de trabalho e o que pensam sobre a Universidade. A metodologia de pesquisa é qualitativa, sendo o principal instrumento de coleta de dados o grupo focal aplicado a doze sujeitos.

Ao apresentar o objeto e os processos metodológicos de cada trabalho, verifiquei que esses trabalhos versavam sobre juventude, campo de estudo ao qual me inscrevo, porém nenhum apresenta a mesma proposta de estudo que pretendo realizar.

Assim, o trabalho que pretendo assumir como pesquisadora poderá trazer contribuições ao campo epistemológico sobre a juventude, especialmente na sua consolidação no estado do Pará, visto que trará novas compreensões acerca do jovem e suas práticas de resistência no chão da escola, podendo possibilitar aos professores que estão em seu processo de formação inicial e aos que já estão no

chão da escola, um novo olhar ou um olhar mais cuidadoso acerca dos jovens estudantes, já que, trabalhar com os jovens requer preparação tanto para ensinar conteúdos, quanto para relacionar-se em sala de aula, pois essa categoria é dinâmica e heterogênea. Acredito que esse estudo tem a possibilidade de contribuir no processo de formação de futuros professores e dos que estão no exercício docente, pois mostrará com rigor científico, os pensamentos de jovens acerca da escola de Ensino Médio.

1.4A organização do trabalho

Este trabalho está organizado em seções que versam a trajetória da investigação.

A *seção I- Introdução* versa acerca das motivações pessoais, profissionais e acadêmicas que motivaram a investigação, assim como das justificativas de sua realização. Delineia o problema e os objetivos dessa pesquisa, apresenta um panorama das produções acadêmicas sobre o tema em questão e, por fim a organização da dissertação.

A *seção II – Na trilha da pesquisa* apresenta os caminhos metodológicos orientadores deste estudo, destacando a fenomenologia social como enfoque da abordagem qualitativa, o Grupo de Discussão como técnica de reunião de opiniões e percepções dos sujeitos jovens e o Método Documentário como forma de análise dessas opiniões e percepções.

A *seção III –Aportes teóricos – divide-se em três subseções*. A primeira, intitulada *Juventude como geração na Amazônia*, versa acerca da juventude como uma categoria geracional compreendida por ser mutável, que traz consigo marcas do seu contexto histórico e social. A segunda, sobre *Juventude das camadas populares* apresentará, de maneira geral, como é ser jovem das camadas populares, seus desafios e suas possibilidades e, a terceira sobre *Juventude e escola*, abordará o espaço escolar como um meio marcado pelo processo interação social de sujeitos heterogêneos, em especial, os jovens estudantes que trazem para escola seu modo de ser jovem. Estase apresenta dividida em duas outras, denominadas como *Padronização escolar e resistência: desencontros entre o tempo da escola e o tempo do estudante*, que discorre acerca do processo de padronização que a escola apresenta desde tempos longínquos, situando a escola em um tempo cada vez mais

distante do tempo do estudante e, por fim, a subseção *Tensão de ser jovem e ser aluno* que mostra como se torna difícil ao estudante viver essa dupla condição.

A seção IV- *Moradores e Estudantes na Terra Firme* tem duas subseções. A primeira intitulada *Contextos escolares em que se inscrevem os sujeitos da pesquisa* apresentando a história de formação do bairro da Terra-Firme e traçando os elementos fundamentais para o entendimento do *lócus* da pesquisa. A segunda, *O encontro com o campo de pesquisa: desafios, estratégias e descobertas*, aponta a realização da aproximação e organização da pesquisa no campo e apresenta o perfil dos sujeitos da pesquisa.

A seção V – *Ser jovem na Terra Firme* retrata, em quatro subseções, a percepção dos meninos e das meninas sobre ser jovem no bairro.

A seção VI- *Jovem e as normalizações escolares*, está subdividida em três subseções e em cada uma são apresentadas as diferentes visões de meninos e de meninas acerca das normas da escola.

A seção VII- *Resistência juvenil na escola* versa em três subseções sobre as diferentes formas de transgressão realizadas por jovens estudantes.

A seção VIII – *Os jovens falam: a escola podia ser assim* revela os desejos dos meninos e das meninas por uma escola mais atrativa e cheia de sentidos e, para isso, apresentam algumas sugestões direcionadas a organização pedagógica e atuação docente. É importante salientar que esta seção não planejada inicialmente, emergiu da inquietação dos sujeitos sobre a forma como a escola organiza o seu modo de ensinar.

A seção IX - *Discussão dos Dados* apresenta os sentidos que emergiram de seus modos de ver o mundo e auxiliaram o delineamento de modelos de orientação coletiva.

Na última parte do texto, nomeada de *Aproximações Conclusivas*, apresentamos aspectos que julgamos serem necessários para a finalização da pesquisa, que ainda que não sejam conclusões fechadas, encerram este processo de investigação.

IINA TRILHA DA PESQUISA

Enveredar-me nos estudos acerca da juventude é desafiar-me, posto que é um campo de estudo complexo, flutuante e novo, não correspondendo a uma tarefa simples, pois, em torno de sua definição, há várias perspectivas que implicam na compreensão do sujeito que faz a juventude, quero dizer, na compreensão do que é ser jovem.

Adentrar no universo do conceito de juventude e compreendê-la, não se esgota no pensamento que se tinha outrora, como o momento de maturação biológica ou o pertencimento de uma determinada fase da vida. Esses conceitos me parecem, talvez, insuficientes para definir uma categoria que se configura, segundo Mendes (2011) heterogênea e singular ao mesmo tempo em que a faixa etária ou o processo de maturação biológica não são elementos que os condicionem a ter mesmas características, o mesmo perfil, os mesmos gostos, os mesmos costumes, as mesmas culturas e até a mesma experiência.

Constatava a heterogeneidade quando trabalhava em escolas de Ensino Médio como docente, via esses jovens e seus diferentes modos de ser, contudo, muitos de nós não os percebíamos na sua diversidade. Talvez por não observarem cuidadosamente suas expressões juvenis ou por não se permitirem escutar as suas vozes dentro de sala de aula ou até mesmo no pátio da escola.

Advinda do seio da escola, já convivi com a relação estabelecida entre ela e os/as estudantes e senti a necessidade de estudar os/as jovens de uma forma que favoreça adentrar, conhecer e compreender o mundo juvenil por meio da escuta de suas narrativas acerca de sua relação com a escola. Dessa forma, pensei que para estudar os/as jovens estudantes do Ensino Médio seria essencial e necessário um aporte teórico e metodológico que me possibilitasse compreender os sentidos e os significados impressos em suas experiências dentro do contexto escolar.

Sendo assim, este capítulo apresenta os elementos teóricos metodológicos que orientaram o fazer da pesquisa. A busca por sentidos e a compreensão das ações dos meninos e das meninas, nos conduziu a abordagem qualitativa e dentre o espectro de possibilidades de enfoques, nos assentamos na Fenomenologia Social, por acreditar ser a mais adequada para este trabalho. Por este ângulo, para reunir as opiniões e percepções dos/as estudantes, lançamos mão do Grupo de Discussão e a análise dos sentidos emanados da fala deu-se à luz do Método Documentário.

2.1A Fenomenologia Social como pesquisa qualitativa

Vejo que a pesquisa qualitativa contempla o que me propus a realizar na presente pesquisa: estudar os estudantes jovens de periferia e suas práticas de resistência e, por meio de um contato direto, com a possibilidade de escuta dos mesmos, compreendendo suas ações de resistência a partir da sua lógica de compreensão do contexto escolar, pois a pesquisa qualitativa tem a preocupação em estudar a realidade dos fatos, priorizando o universo de significados que os fenômenos sociais possam estabelecer, a partir das motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes, ou seja, "corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operação de variáveis" (MINAYO, 2001, p.21). Além de se preocupar nas ciências sociais com nível de realidade que não busca a quantificação dos fatos (MINAYO, 2001).

A abordagem qualitativa permite ao pesquisador estar mais próximo das ações e das relações humanas em que os sujeitos da pesquisa estão envolvidos, além de possibilitar compreender os significados que são impressos tanto nas ações quanto nas relações humanas. O foco da investigação centrou-se na contribuição dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações, como se pode observar:

Assume-se, nessa perspectiva, que destes sentidos e significados é que se alimenta o nosso conhecer e são eles que traduzem as mudanças dinâmicas no campo social e no campo educacional, cuja compreensão pode trazer uma aproximação do real mais condizente com as formas humanas de representar, pensar, agir, situar-se etc (GATTI; ANDRÉ, 2013,p.29).

Depreende-se que a pesquisa não separa sujeito e objeto, valorizando as interpretações que os sujeitos dão a sua realidade. Preocupa-se em interpretar os fatos em vez de mensurar, descobrir, no lugar de constatar. De acordo com Gatti (2011) a abordagem qualitativa defende uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em consideração todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas. Busca obter dados descritivos por meio do contato direto e interativo do pesquisador com a situação do objeto de estudo. Nas pesquisas qualitativas, o pesquisador busca compreender os fenômenos a partir da visão dos sujeitos da situação estudada e, posteriormente, produz a interpretação dos fenômenos estudados.

Encontram-se nos fundamentos da pesquisa qualitativa os princípios da fenomenologia que se desdobra em diversas correntes como: o interacionismo

simbólico, a etnometodologia, os estudos culturais e a etnografia. Em todas essas correntes o foco é dado ao sujeito, ao seu mundo e aos significados atribuídos por ele as suas experiências cotidianas, as suas interações sociais que permite compreender e interpretar a realidade (ANDRÉ; GATTI, 2013).

Sendo assim, para fundamentar esta investigação a fenomenologia social a partir das concepções do sociólogo Alfred Schütz(1899-1959), foi tomada como enfoque da investigação.

Devemos lembrar rapidamente que foi com Edmund Husserl, no começo do século XX, que aconteceu o denominado "Movimento Fenomenológico" a princípio compreendido como teoria da aparência, sinônimo de visão falsa da realidade. A palavra "fenomenologia" deriva de duas expressões gregas: *phainomenon* (fenômeno) – aquilo que se apresenta ou se mostra e *logos* – explicação; estudo. Deste modo, fenomenologia é o estudo daquilo que se mostra. Husserl aponta a importância de serem estudados os fenômenos da consciência, por si só e a construção de uma ciência que se volte para as experiências vividas pelos sujeitos, do vivido enquanto tal. Acredita que tudo que podemos saber do mundo está ligado a esses fenômenos, a objetos ideais que existem na mente. Tanto os fenômenos, quanto os objetos são designados por uma palavra que representa sua essência, sua significação. A fenomenologia ao voltar-se para a experiência busca uma forma de reflexão que inclua a possibilidade de olhar as coisas como elas se apresentam, descrevendo o fenômeno sem explicá-lo, não se preocupando em justificar suas causas e está voltada para mostrar, não para demonstrar; para descrever com rigor.(SPÍNDOLA, 1997)

Nesse sentido, Schütz buscou em Husserl o apoio filosófico que lhe garantiu compreender os fenômenos sociais a partir do significado atribuído pelo sujeito à ação, amparando-se nos conceitos de intencionalidade e intersubjetividade (JESUS, 2013). Os sentidos atribuídos às coisas, aos fenômenos sociais são dotados de intencionalidade, isto é, a consciência do indivíduo se volta para algo e atribui um significado comum diante de uma dada experiência humana.

A intencionalidade do indivíduo é social, visto que, o sujeito constrói suas crenças, valores, pensamentos, modos de ser, a partir do meio em que está inserido, ou seja, “a intencionalidade não se restringe ao âmbito individual, na medida em que o modo em que a consciência se volta para alguma coisa, atribuindo-lhe significado, passa-se por uma estrutura social” (JESUS,2013, p.3).

Essa experiência intencional construída pelo sujeito, desde o momento em que se insere em um contexto social, tem um caráter intersubjetivo, no qual os indivíduos trocam experiências a partir do seu processo de socialização. Essa troca de experiência corresponde à característica do processo social, a que Schütz (1979) denominou de intersubjetividade. Sendo assim, cada um carrega um pouco do outro em si.

A fenomenologia social destaca que o mundo da vida cotidiana é intersubjetivo e cultural, uma vez em que há a coexistência e a convivência dos homens entre si, não somente de maneira corporal e entre objetos, e sim como sujeitos dotados de uma consciência essencialmente similar. É intersubjetivo porque o sujeito interage e vincula-se nas diversas relações sociais, permitindo-se compreender e ser compreendido. É cultural, pois esse mundo é dotado de significações que devem ser interpretadas para servir de orientação ao ser humano (JESUS, 2013).

O mundo da vida cotidiana corresponde ao meio social em que os homens vivem e se relacionam, ele é “a cena e também o objeto de nossas ações e interações” (SCHÜTZ, 1979, p.73), é composto por sistemas sociais, legais, econômicos, entre outros, constituindo-se pela sua própria história e pela relação com o tempo e o espaço (SCHÜTZ,1979). O autor aponta que o mundo da vida cotidiana já existia antes de nascermos e fora interpretado por outros que aqui já estavam como um mundo organizado.

A pessoa nasce num mundo que existia antes do seu nascimento e que logo de partida, não é um mundo simplesmente físico, mas também um mundo sociocultural. Esse último é um mundo pré-construído e pré-organizado, cuja estrutura especial é resultado de um processo histórico e diferente, em cada cultura ou sociedade (SCHÜTZ,1979,p. 79).

O fato de o homem, ao nascer, já encontrar uma realidade estabelecida, interpretada por outros, nosso antepassados como um mundo organizado, ocasiona o seu agir de modo natural para o que lhe é apresentado como realidade social. A atitude natural percebe o mundo como algo comum a todos nós, no qual não se tem um interesse teórico e sim, prático (SCHÜTZ, 1979). O homem tem a capacidade de intervir naturalmente nesse mundo, proporcionando a transformação da estrutura social, já que influencia o mundo e é influenciado por ele. A atitude natural é essa forma de o sujeito colocar-se no mundo da vida (JESUS, 2013).

De acordo Schütz (1979), para o homem realizar a interpretação do mundo, lança mão de um estoque de experiências anteriores a dele, a nossa e aquelas que são transmitidas pelos seus pais e professores. Tais experiências são vistas pelo sujeito como códigos de referência que estão à sua disposição lhes servindo como uma espécie de códigos que ajudam na sua interpretação de suas experiências do passado, do presente e também determina experiências que poderão acontecer.

O autor afirma que o estoque de conhecimento não é homogêneo, pois, há um pequeno núcleo de conhecimento que é claro e consistente e esse núcleo tem ao seu redor zonas dotadas de vagueza, de obscuridade e de ambiguidade. Reitera que “a essas seguem zonas de preconceitos, credices cegas, puras suposições, meras adivinhações, zonas de coisas que basta “acreditar”. E finalmente existem regiões que ignoramos completamente” (SCHÜTZ, 1979, p. 74).

Para o autor, o nosso sistema de interesses prático ou teórico determina a estruturação de nosso estoque de conhecimento. Determinamos por meio desses interesses o que é problemático e por isso pode permanecer inquestionável, mas também o que deve ser conhecido e resolvido. Ou seja:

É o problema em particular do qual nos ocupamos que subdivide nosso estoque de conhecimento à mão em zonas de diferente relevância para a sua solução e estabelece, assim, os limites das várias zonas do nosso conhecimento, ou seja, zonas de nitidez e de vagueza, de clareza e obscuridade, de precisão e ambiguidade (SCHÜTZ, 1979, p. 74).

Percebe-se que a fenomenologia social aponta a natureza prática da interpretação do conhecimento que o sujeito faz a partir de suas lentes, cada ação ou fenômeno existente em seu contexto são interpretados ao seu modo e, mesmo que pareça vago, preciso ou ambíguo, tem sua razão de ser. Schütz evidencia a validade do conhecimento prático ao dizer que “a validade relativa dessa visão do sujeito tem que ser reconhecida mesmo por aqueles que rejeitam os outros princípios do pragmatismo, especialmente sua teoria de verdade” (SCHÜTZ, 1979, p. 75).

O estudioso chama atenção ao dizer que o sujeito apresenta desinteresse em algo que já conhece, que já fora interpretado por ele e por outros. Esse conhecimento acerca de algo dado por meio da troca de experiências denomina-se pressupostos. Os pressupostos não estimulam o homem a buscar maiores investigações sobre aquilo que já tem informações, acerca do que já lhe foi

interpretado, mesmo que não se tenha uma compreensão clara e distinta do problema.

Em contrapartida, afirma que nosso interesse à mão determina nosso sistema de relevância, ou seja, o nosso interesse provocaria olharmos acentuadamente para um problema com o intuito de resolvê-lo. Assim “é o nosso interesse à mão que motiva todo o nosso pensar, projetar, agir e que estabelece os problemas a serem solucionados pelo nosso pensamento e os objetivos a serem atingidos pelas nossas ações” (SCHÜTZ,1970, p. 110).

É importante dizer que é dentro do que se é pressuposto que pode nascer todo possível questionamento do sujeito acerca do desconhecido. No interior de uma situação indeterminada, desconhecida, pode vir à tona toda a investigação com o objetivo de torná-la determinada. O homem pode modificar sua visão sobre o que já sabe, o aceita e torná-lo algo questionável fazendo do estado de aceitação um campo de investigação (SCHÜTZ,1979).

Diante do que foi exposto, penso que a fenomenologia social com sua proposta de procurar olhar o outro em sua perspectiva, me possibilitará compreender os jovens estudantes holisticamente, visto que será possível escutá-los, saber deles por meio de suas narrativas acerca das suas diferentes formas de resistência frente às normalizações escolares. Ou ainda, me permitirá entender a experiência do estudante a partir da relação com seu mundo da vida cotidiana, seu processo de interação social por meio da linguagem que utiliza e, talvez, seja possível perceber, por meio dos seus relatos, seu estoque de experiência para resolver determinadas situações vivenciadas no espaço, mostrando relevância ou não de interesse pelos conhecimentos comuns que lhes são dados.

Neste trabalho, os sentidos e os significados das experiências dos/das mesmos/as, dentro do seu contexto escolar, serão revelados, descritos, analisados e por fim, compreendidos. A seguir apresentaremos o modo como se dará a reunião dos dados.

2.2 Jovens compartilhando sentidos: Grupos de Discussão

Partindo da perspectiva fenomenológica que se centra na compreensão do sujeito e suas experiências vivenciadas e compartilhadas com o outro em comunidade, é necessário que o procedimento de reunião de dados seja correspondente às bases que orientam a fenomenologia, ou seja, é importante que a

pesquisa valorize as percepções dos narradores. Para isso, será utilizado como método para a reunião de dados da pesquisa o Grupo de Discussão, que se relaciona diretamente ao posicionamento nesta pesquisa: ouvir os jovens, suas opiniões e percepções.

A utilização do Grupo de Discussão como método de pesquisa deu-se na década de 1980, sobretudo nas pesquisas sobre juventude, em estudos clássicos da sociologia e da psicologia do desenvolvimento, de acordo com WELLER (2011). No grupo, o jovem trabalhará suas experiências vividas no meio social, àquelas que denotam tanto a desintegração e exclusão social, como as inseguranças geradas advindas dessas situações. Contudo, o método ganhou popularidade na Alemanha e tem sido aplicado em pesquisas com crianças e pré-adolescentes no contexto escolar e, no Brasil, "o método vem sendo utilizado em dissertações de mestrado e em teses de doutorado no campo dos estudos sobre juventude e cultura juvenis" (WELLER, 2011, p. 58).

Pode-se afirmar que o Grupo de Discussão "é uma prática qualitativa de análise social que possibilita ao pesquisador compreensão do sujeito a partir de discursos produzidos coletivamente na medida em que favorece uma profundidade e permite descobrir mecanismo ou latentes"(MEINERZ, 2011, p. 485). A autora reitera que a prática da escuta é uma postura que não se configura apenas em uma possibilidade teórica ou metodológica, mas é também uma postura política, afetiva e ética do pesquisador e do educador. Ambos são sujeitos em processo, que se apresentam historicamente situados, capazes de transformação durante as suas trajetórias. Diante disso, afirma-se que:

O Grupo de Discussão busca acentuar a interação entre os narradores e não entre narradores e pesquisador. Uma das principais características do Grupo de Discussão, dentro da perspectiva que propus, é que ele não interessa como grupo em si, mas como agrupação artificial, construída com objetivos bem delimitados, num tempo e num espaço específicos. (MEINERZ, 2011, p.492).

Prossegue a autora, ouvir os discursos que são produzidos pelos participantes, perceber suas ideias, seus argumentos e suas motivações para que apresentem certos comportamentos sociais. Não se pode esquecer que é uma metodologia que necessita de muita rigorosidade, pois é necessário conhecer suas bases teóricas e fazer a devida relação entre si e o objeto de estudo, já que "requer

rigor e astúcia no momento de sua implementação prática, observando possíveis tensionamentos e reformulações na execução" (MEINERZ, 2011, p.492).

O Grupo de Discussão é um método em que o pesquisador deve intervir o mínimo possível, sendo necessário evitar perguntas do tipo "por quê?", e "o quê?" e aguçar o "como?" nas discussões para que a conversa entre pesquisador e narradores se encaminhe "à reflexão e narração de determinadas experiências e não somente para a descrição de fatos" (WELLER, 2011, p. 56). Tem-se como principal objetivo do método "a obtenção de dados que possibilitem a análise do contexto ou do meio social dos entrevistados, assim como de suas visões de mundo ou representações coletivas"(WELLER, 2011, p. 56).

As opiniões de grupo não são criadas ou formuladas, de acordo com Weller (2011) elas sofrem um processo de atualização durante a entrevista, ou seja, as falas presentes na entrevista, não podem ser interpretadas como resultado de uma influência mútua, e sim, como um reflexo de orientações coletivas ou as visões de mundo¹³de um grupo social ao qual o entrevistado pertence.

O Grupo de Discussão é uma ferramenta importante para que sejam reconstruídos os contextos sociais e os modelos que orientam as ações dos sujeitos, os modelos de orientação. A aplicação desse método exige rigorosidade científica, pois é necessário criterizar a seleção dos sujeitos que serão entrevistados, a quantidade de grupos a serem realizados e a organização dos mesmos. A seleção dos sujeitos se organiza pela construção de um corpus baseado no conhecimento e na experiência dos entrevistados sobre o tema, ou seja, os grupos não são selecionados antecipadamente, e sim, ao longo da pesquisa, tornando o processo consecutivo e cumulativo de coleta de dados (WELLER,2011).

Assim, após o término de um Grupo de Discussão, a escolha dos sujeitos participantes do grupo subsequente acontecerá a partir das informações coletadas anteriormente, desse modo, reitera-se que "esse procedimento é realizado com o objetivo de esclarecer, validar, controlar, modificar ou ampliar os resultados obtidos até então, o que implica uma comparação constante dos dados já no momento de coleta dos mesmos" (WELLER, 2011.p 59).

¹³ De acordo com a percepção de MANNHEIM (1950) essas visões de mundo são resultados de uma série de vivências ligadas a uma mesma estrutura que por sua vez, constitui-se como uma base comum das experiências que perpassam a vida de múltiplos indivíduos.

Bauer e Aarts (2017) afirmam que o corpus da pesquisa é construído em um espaço social que está configurado com base em duas dimensões: estratos ou funções e representações. A primeira seria a dimensão horizontal, a qual abrange estratos, funções e categorias comuns, como: sexo, idade, nível educacional, local de residência, renda e religião, sendo essa considerada externa ao fenômeno que se pretende pesquisar. A segunda levaria ao conhecimento de como as pessoas se relacionam com os objetos no cotidiano e no meio social em que vivem. Sendo assim, os critérios considerados para solicitar a participação dos sujeitos no Grupo de Discussão foram:

- ✓ Ser jovem estudante de escola pública;
- ✓ Ser jovem estudante do Ensino Médio;
- ✓ Ter entre 15 a 20 anos;
- ✓ Ser morador do bairro da Terra Firme.

Todos esses critérios são necessários para a presente pesquisa já que a mesma se inscreve no campo da juventude de Ensino Médio, mais precisamente, juventude de camadas populares e que tem como objeto de estudo, as formas de resistência praticada por jovens estudantes frente às normalizações escolares. Ouvir as vozes desses/as meninos/as que burlam ou desafiam as normalizações propostas pela escola é fundamental.

Assim, foram realizados sete (7) grupos de discussão, que serão apresentados mais detidamente no capítulo IV, com a finalidade de ampliar o universo de narrativas expressas pelos jovens, proporcionando a possibilidade de interligar as experiências, compreendê-las, complementá-las, compará-las e confrontá-las.

2.3 O Método Documentário- MD

Seguindo a lógica de acessar os sentidos que permeiam as falas, lançamos mão do Método Documentário – MD, apresentado a seguir.

De acordo com Bassalo (2012) o Método Documentário surgiu com os escritos de Mannheim¹⁴ “Contribuições para a teoria da interpretação das visões de mundo”, publicado em 1921/1922. O eixo central de seus escritos pautava-se em

¹⁴ Nascido em 1893, na Hungria, filho de mãe judia- alemã e pai judeu-húngaro, Karl Mannheim iniciou seus estudos de filosofia em Budapeste, participando na época do grupo de estudos coordenado por Georg Lukacs, que, por sua vez, integrava o gabinete de governo dirigido pelo partido comunista.

interpretar visões de mundo de um determinado grupo. Influenciado pela sociologia do conhecimento¹⁵ pode contribuir ainda mais pelo desenvolvimento e adaptação do Método Documentário para a análise de dados qualitativa. A sociologia do conhecimento em que o estudioso se inscreve foge da ideia de conhecimento ligado ao cientificismo, aliás, está relacionado ao conhecimento proveniente “de pontos de vista, cosmovisões, ideologias, conceitos, atitudes, categorias de pensamento” (MANNHEIM, 1964 apud BASSALO, 2012, p.39).

Assim, a sociologia do conhecimento busca compreender o pensamento dentro do contexto histórico e social, mostrando que o pensar individualizado é uma realidade que acontece de maneira gradativa

Não são os homens em geral que pensam de forma isolada, são os homens em geral que pensam, nem mesmo os indivíduos isolados, mas os homens dentro de certos grupos que elaboram um estilo peculiar de pensamento graças a uma série interminável de reações a certas situações típicas, características de sua posição comum (MANNHEIM, 1964 apud, BASSALO, 2012,p.39).

Segundo a pesquisadora, a Sociologia do Conhecimento é uma teoria e um método de pesquisa histórico-sociológico. Como teoria, dedica-se à investigação do empírico, descrevendo e analisando a organização estrutural que as relações sociais apresentam e influenciam a realidade, o pensamento. Por outro lado, de acordo com os pensamentos de Mannheim (1964) é vista como “indagação epistemológica sobre a significação dessas relações para o problema da validade” (MANNHEIM, 1959 apud, BASSALO, 2012, p.39). Diante do que foi exposto, vê-se que olhar para a experiência do outro, para as novas condições de vida coletiva, favoreceu que surgissem formas de conhecimento que se dão, somente, através de uma teoria ou epistemologia (BASSALO, 2012).

É um método por ter de interpretar múltiplos pontos de vistas que a todo tempo estão em constante processo de transformação, necessitando que o pesquisador faça a reconstrução dos “estilos e perspectivas integrais do pensamento, buscando a origem de expressões e registros de pensamentos, que parecem relacionados numa *Weltanschauung* central” (MANNHEIM, 1964apud BASSALO, 2012, p.41).

¹⁵ Embora influenciado pela sociologia do conhecimento, outros aportes teóricos-metodológicos foram fundamentais para o desenvolvimento e adaptação do Método Documentário para a análise dos dados qualitativos, sendo eles a Fenomenologia Social, o Interacionismo Simbólico, a Escola de Chicargo e a Etnometodologia.

Para a sociologia do conhecimento enquanto método, interessa-se em acessar *Weltanschauung* ou visão de mundo em um contexto de ação coletiva e localizar o que aparece de antagônico ou de comum em determinados grupos. Dessa forma, tanto as similaridades quanto as diferenças disponíveis na ação coletiva, nos revelam as suas vontades de mudança ou conservação.

Mannheim propunha em seu método um procedimento de análise de fenômenos culturais, que não podiam ser quantificados, tal qual era previsto na perspectiva positivista, e desvalorizados pela pesquisa científica (WELLER et al, 2002). Ou seja, acreditava que toda experiência merecia ser interpretada e via que cada elemento da observação integrava e constituía uma totalidade cultural. Logo, “os objetos culturais são veículos de sentido e é necessário proceder à interpretação profunda de seus significados para acessar as visões de mundo” (BASSALO, 2012, p.41).

De acordo com Weller e Bohnsack (2011), Mannheim delineia como visão de mundo, a união de inúmeras vivências e experiências ligadas a uma mesma estrutura, configurando-se como base comum das experiências que perpassam a vida de muitos indivíduos. Os autores alertam que não se podem confundir visões de mundo com imagens de mundo, ou com algo que se tenha pensado ou produzido teoricamente. Esclarecem que visão de mundo é construção oriunda das práticas sociais que pertencem ao campo do conhecimento atóxico¹⁶. Sendo assim, para que fosse possível compreender as visões de mundo e as orientações coletivas de um grupo era necessário partir da explicação e da conceitualização teórica do conhecimento atóxico.

Dessa maneira, o conhecimento atóxico seria compreendido a partir do conhecimento teórico, as visões de mundo e as orientações coletivas de um grupo passariam a ser compreendidas à luz de uma teoria sobre as experiências dos sujeitos. Como os sujeitos envolvidos não teriam condições de explicar teoricamente seu conhecimento advindo de sua experiência, o/a pesquisador/a apresentaria a função de encontrar uma forma de acesso ao conhecimento implícito do grupo pesquisado, explicitá-lo e defini-lo teoricamente.

Para que o pesquisador compreenda uma determinada realidade social, se faz necessário que pergunte “como” ou de “que forma” essa realidade é construída

¹⁶ Mannheim definiu como conhecimento prático.

ao invés de o que ela é. Dessa forma, a compreensão torna-se mais ampla, ultrapassando a interpretação imanente da realidade social, ou seja, da compreensão intuitiva que desenvolvemos no cotidiano. No processo de interpretação existem três níveis de sentidos que são:

um nível objetivo ou imanente, dado naturalmente (por exemplo, num gesto, num símbolo ou ainda na forma de uma obra de arte); - um nível expressivo, que é transmitido através das palavras ou das ações (por exemplo, como expressão de ou como reação a algo); - um nível documentário, ou seja, como documento de uma ação prática" (MANNHEIM, 1964 apud WELLER, 2010, p.69).

O processo de análise assim como o proposto pressupõe que:

Nesse nível de interpretação, o sentido objetivo, assim como as intenções imbuídas na ação não são relevantes para a análise: o que interessa nesse terceiro nível de interpretação é a descoberta do sentido documentário da ação, ou seja, a análise do que esse ato, mesmo sem querer, documenta ou revela sobre a pessoa (WELLER, 2005, p.265).

Assim, a ação não apresenta em sua totalidade um único nível de significação e sim três níveis ou estratos distintos de significação que podem ser descobertas a partir de análises mais rigorosas e cuidadosas dos pesquisadores. A partir da análise que transcenda o nível objetivo ou imanente e alcance os sentidos expressivos e documentários é possível que o pesquisador compreenda as manifestações de qualquer ação de forma global.

Inicialmente é necessário apontar as diferenças e o lugar em que se encontram. Se olharmos para um "objeto natural", veremos, á primeira vista, aquilo que o caracteriza [...] um produto cultural, por outro lado, não pode ser compreendido em seu próprio e verdadeiro sentido se nos atentarmos simplesmente sobre aquele "nível de sentido" que ele transmite quando o olhamos inteiramente em seu sentido objetivo. É necessário considerar seu sentido expressivo e documentário se quisermos esgotar inteiramente seu significado (MANNHEIM, 1964, apud WELLER, 2005, p. 263).

O método de análise de um produto cultural¹⁷ ou de situações da vida ou ainda das ações cotidianas precisa alcançar o sentido documentário e, para isso é necessário que os outros níveis sejam atingidos também, o que mostra que, metodologicamente, o sentido expressivo e sentidos objetivos não são excludentes e sim etapas necessárias para a construção do sentido documentário. Para Mannheim

¹⁷Deve-se atentar para o fato de que na perspectiva Mannheimiana, produto cultural corresponde a toda ação humana e não somente aqueles produtos que são valorizados tradicionalmente pela cultura.

o sentido documentário de uma ação cultural está inserido em um contexto específico e para que se possa interpretá-lo é preciso adentrar nesse contexto com o interesse não apenas em conhecê-lo, mas também em compreender o significado de determinadas expressões e representações sociais (WELLER; BOHNSACK, 2011).

De acordo com os estudiosos, Mannheim ao trazer como proposta uma abordagem que se configura para além da teoria do indivíduo sobre a sua ação e suas intenções põe em evidência a necessidade de o/a pesquisador/a transcender o nível de análise intuitiva ou dedutiva do objeto em questão.

2.3.1 Análise das falas pelo MD

Segundo o que aponta Weller et al (2011), RalfBohnsack, sociólogo alemão, atualizou, nos anos de 1980, tanto o método quanto a metodologia de interpretação documentária transformando-a em um instrumento de análise para a pesquisa social e empírica de caráter reconstrutivo. A atualização se deu no momento em que Bohnsack coloca a reconstrução do terceiro nível de sentido em evidência, ou seja, ao invés da reconstrução do decurso da ação (objetivo ou imanente), passou a analisar e reconstruir o sentido dessas ações no contexto social em que está inserida, isto é, no nível documentário.

Para realizar a reconstrução seria necessário que o observador/pesquisador se voltasse para a ação e se perguntasse: como a prática que está sendo observada é produzida ou realizada? A partir dessa pergunta seria possível o acesso ao conhecimento pré-reflexivo ou ao conhecimento tácito dos atores.

A reconstrução constitui uma das principais ferramentas do Método Documentário de interpretação desenvolvida por RalfBohnsack, diferenciando-se de outras abordagens qualitativas e métodos que se caracterizam por já terem hipóteses prévias buscando a sua comprovação por meio do processo de interpretação. Desta forma:

A análise documentária tem como objetivo a descoberta ou indicialidade dos espaços sociais de experiências conjuntivas do grupo pesquisado, a reconstrução de suas visões de mundo e do *modus operandi* de suas ações práticas (BOHNSACK; WELLER,2005,p.269).

A análise documentária almeja alcançar as experiências compartilhadas em comunidade, que Mannheim denominou de experiências conjuntivas que se referem àqueles conhecimentos que surgem a partir das trocas de experiências entre esferas culturais heterogêneas e separadas entre si, próprias de uma sociedade desenvolvida e carente de unidade cultural.

De acordo com Bonhsack, há necessidade de um tratamento distinto para a pergunta “como?” e o tratamento diferenciado entre o sentido imanente e o sentido documentário corresponde à diferença entre as observações de primeira e segunda ordem, que são realizados em duas etapas, as quais denominou como interpretação formulada e interpretação refletida.

A interpretação formulada corresponde a diferentes estágios como: a organização dos tópicos discutidos na entrevista; seleção e transcrição dos temas que serão analisadas; análise detalhada do sentido imanente. O/a pesquisador/a irá reescrever o que fora dito pelos narradores, tendo o cuidado de colocar o conteúdo de suas falas para uma linguagem que possa ser compreendida por pessoas que não fazem parte do meio pesquisado. É importante dizer que, nesta etapa de análise, o/a pesquisador/a não faz comentários e não remete ao conhecimento que possui sobre o grupo ou o meio pesquisado (BOHNSACK; WELLER, 2005).

De acordo com os autores, a interpretação refletida tem como estrutura básica a estruturação formal dos textos, no caso do Grupo de Discussão, seria a reconstrução da organização dos discursos dos sujeitos, ou seja, a identificação da forma como os participantes da entrevista referem-se uns aos outros, a dramaturgia e a densidade do discurso.

É importante que durante a interpretação, o pesquisador busque analisar não somente temas que lhe pareçam interessantes, mas também, padrões homólogos ou típicos do meio social (Bonhsack; Weller, 2005). Finalizadas as interpretações formuladas e refletivas, segue-se a análise comparativa que constitui um dos princípios básicos do Método Documentário de interpretação, desse modo

Toda a interpretação somente passará a ganhar forma e conteúdo quando realizada e fundamentada na comparação com outros casos empíricos. Somente através desse procedimento o (a) pesquisador (a) poderá caracterizar uma fala, um comportamento ou ação como algo típico para determinado grupo ou meio social (BOHNSACK; WELLER, 2005, p.277).

A análise comparativa almeja reconstruir os aspectos homólogos entre os diferentes casos estudados, por exemplo, entre diferentes entrevistas (Weller, 2005). “Esta fase deve ser realizada com a maior precisão possível, pois os elementos indicados para a comparação surgem do processo de interpretação” (BASSALO, 2012, p.47). Ou seja, “quanto mais precisa for a análise, mais exatas serão as afirmações realizadas com base nos dados empíricos que por sua vez possibilitarão a construção de tipos” (BOHNSACK;WELLER, 2005, p.278).

A análise comparativa tem ainda como objetivo para o Método Documentário a construção de tipos– o processo de tipificação – “que evidenciem o *modus operandi* da ação prática, das visões de mundo, das ações coletivas” (BASSALO, 2012, p.47), buscando contrastes em casos homólogos. O Método Documentário “não está voltado para uma melhor articulação entre teoria e empiria, mas para a própria produção das teorias, construídas a partir da análise criteriosa dos dados empíricos” (WELLER, et. al, 2005, p.281).

Devemos lembrar que para o empreendimento da análise fez-se necessário a transcrição das falas e o uso do processo de codificação das mesmas como recomendado por Weller (2006).

Estudar juventude é ter ciência que se trata de um campo amplo que apresenta vários conceitos, dessa forma, apresento o conceito de juventude que este estudo se inscreve, assim como discuto acerca do que é ser jovem de bairros de camadas populares.

III APORTES TEÓRICOS

A favela pede paz

*Muitos manos não venceram pro caixão desceram
 Quantas mães vão entrar em desespero?
 A violência está sem freio dentro do gueto.
 Infelizmente tá desse jeito.
 Não me iludo, faço tudo no sapatinho
 Cuidado com as pessoas que você chama de amigo.
 Não digo nada além da verdade
 Entre a mentira e a falsidade prefiro a sinceridade.
 Tá “foda”! Mentir virou moda
 Com tudo o que acontece, nosso povo se desespera
 E se apavora.
 Mais uma vida que foi levada
 Pelo tal carro preto, pelo tal carro prata.
 Espero que com “nós” não aconteça nada
 Só quero que fique tudo bem.
 Chega de morte nos bairros de Belém.
 (Bw MC)¹⁸*

3.1 A juventude como geração na Amazônia

Ao ler a letra da música me pus a pensar quão difícil é ser jovem na Terra Firme, pois os meninos e as meninas convivem com as diferentes formas de violência que agridem tanto a sua formação quanto como ser humano. A canção me trouxe a imagem da dor e do sofrimento que os moradores passam ao presenciar a morte de alguém querido, me fez pensar no choro das mães que não estão sozinhas, outras mães choram juntas com elas, ao pensar na possibilidade de perder o seu filho, quando este sai às ruas do bairro. Há também o desconsolo e a tristeza de outro jovem, que reflete e pensa: poderia ter sido eu! Diante da experiência bruta de violência que a comunidade convive, há um pensamento homogêneo que ecoa desse lugar: a Terra Firme pede paz! A partir da letra da canção, podemos pensar: o que é juventude? A juventude da periferia tem um modo de ser particular? A juventude é homogênea? Todas essas indagações serão discutidas no decorrer do texto.

Antes de iniciar a exposição dos conceitos sobre juventude, é importante dizer que me inscrevo na perspectiva geracional mannheimiana que marca a construção

¹⁸ Jovem morador do bairro da Terra Firme

das juventudes como um processo permanente de continuidades e de descontinuidades. Cada geração juvenil que nasce traz consigo um pouco da geração anterior, jovens que nasceram em um mesmo período e vivenciam os mesmos problemas históricos fazem parte do mesmo grupo geracional. Pretende-se afirmar que a concepção geracional que direciona este estudo não se delimita apenas à denominação de uma faixa etária ou de um grupo com características específicas, amplia-se e leva em consideração o contexto histórico, social e cultural em que o jovem está inserido.

Não se pretende descartar que a situação geracional está baseada em fatores biológicos da vida humana— nascimento e morte —proporcionando aos indivíduos de uma mesma geração, que nasceram no mesmo ano, o compartilhamento de situações comuns em seu processo sócio-histórico. Busca-se ampliar o olhar a partir da concepção de Mannheim (1952) o qual afirma que a situação geracional também está relacionada a fatores de interação social que faz com que os indivíduos pertencentes a uma comunidade, imersos em uma estrutura social definida e em uma história, façam da geração um fenômeno social. Ou seja,

Pertencer à mesma classe, grupo etário ou geração, tem em comum o fato de ambos proporcionarem aos indivíduos participantes de uma situação comum no processo histórico e social, que os restringem a determinadas experiências e os predispõem a um modo característico de pensamento, experiência e ação (MENDES, 2011.p.6).

Fundamentada por Karl Mannheim (1982), apresentada por Mendes (2011), considera-se que a juventude, ou cada geração, passa pela experiência de uma situação social comum que expõe seus membros a uma fase do processo coletivo. Logo, há um fenômeno social comum compartilhado entre vários indivíduos dentro de um todo social. Essa similaridade de situação é definida através da especificação da estrutura na qual os grupos surgem em uma realidade histórica social. Assim, os membros de uma geração compartilham experiências comuns e que por isso usufruem juntos e contemporaneamente, os mesmos benefícios e opressões configurados no contexto em que estão inseridos. Contudo, não significa que todos passem por experiências iguais, ao contrário, estar inserido em contexto social e geracional similares contribui para a estratificação da experiência (MANNHEIM, 1983 apud MENDES, 2011).

Considerando tal posição, percebe-se que os sujeitos de uma determinada comunidade, ao apresentarem-se diante da sociedade, trazendo consigo aspectos que lhes são próprios, podem ser compreendidos a partir de suas práticas sociais, suas percepções de mundo, suas tradições e seus valores que foram ou são construídos a partir de um contexto que perpassa pela história, pela cultura e pelas relações sociais. Quer dizer, os sujeitos, ao se constituírem, não o fazem aleatoriamente, sem razão de ser, há uma explicação que pode estar inscrita em seu contexto cultural, histórico e social.

Diante da importância que o contexto social e histórico implica na constituição do sujeito jovem e da sua juventude, demarco aqui os sujeitos jovens de meu estudo. Não me debruçarei para estudar a juventude contemporânea de um lugar qualquer e sim a juventude e os jovens das camadas populares de um bairro no centro de Belém do Pará, denominado Terra Firme. Ao afirmar que não se trata de qualquer juventude, mostro que esse termo carrega consigo uma variedade de sentidos e significados, visto que é uma categoria geracional compreendida por ser mutável, que trás consigo marcas de seu contexto histórico e social. Em suma, o alerta inicial hoje.

é o de que precisamos falar de juventudes, no plural, e não de juventude, no singular, para não esquecer as diferenças e desigualdades que atravessam esta condição. Esta mudança de alerta revela uma transformação importante na própria noção social: a juventude, mesmo que não explicitamente, é reconhecida como condição válida, que faz sentido, para todos os grupos sociais, embora apoiadas sobre situações e significações diferentes (ABRAMO, 2005, p. 43).

A partir de Abramo (2005), podemos perceber que há uma multiplicidade de experiências que integram o cotidiano de jovens. Ou seja, não encontramos uma juventude única e homogênea, mesmo sendo de uma mesma geração temporal. Ela é uma categoria plural (FREIRE, 2009). A heterogeneidade desta categoria relaciona-se a fatores ligados ao local em que esteja inserida e aos recortes social, econômico, racial e de gênero. A partir desses recortes podemos ter uma diversidade juvenil dentro de uma mesma geração.

A característica plural da juventude é acentuada quando nos damos conta de que os sujeitos da pesquisa são jovens das camadas populares e amazônidas. Para compreender a complexa composição geográfica, sociocultural e econômica da região amazônica é necessário voltar-se ao passado, pois a sua constituição deve-

se a sua formação histórica no período em que o Brasil vivenciava na política origem e militar (1964-1985), pois, fora feita uma estratégia de ocupação da Amazônia por meio dos grandes projetos de integração da região com o restante do país. Era o famoso lema do governo “Integrar para não entregar” as riquezas do país à internacionalização e com isso acelerar o crescimento econômico do Brasil e colonizar as terras da Amazônia.

Essa política trouxe para a Amazônia populações de diversas regiões brasileiras como os nordestinos e sulistas, por exemplo, que buscavam empregos nas grandes empresas, nos municípios onde estavam sendo implantados os grandes projetos do governo. Por conta da necessidade empregatícia, muitas pessoas se aventuraram a sair de sua “terra natal” e afixar residência na Amazônia e, como consequência dessa saída de milhares de pessoas para ocupar a região, teve-se uma explosão demográfica desordenada e precária que causou uma urbanização excludente. Ou seja, o processo imigratório e migratório assume um importante papel no processo de fortalecimento do desenvolvimento de modernização conservadora, aplicada na região (HAGE, 2001). O processo migratório para o local proporcionou também a formação identitária da juventude. Processo este que fez da Amazônia uma região multifacetada composta de muitos sujeitos sociais como indígenas, quilombolas, caboclas ribeirinhas e da floresta, sem-terra, assentadas, pescadores, camponeses, posseiros, migrantes oriundos, especialmente, das regiões nordeste e do centro-sul do país, entre outras populações. Cada um desses sujeitos possui sabedoria, tradição, cultura e economia que são importantes para a composição heterogênea da Amazônia.

A juventude na Amazônia não é homogênea e sim bastante diversificada. São Jovens índios, brancos, negros, imigrantes, ribeirinhos, jovens que vivem no campo e na cidade que apresentam vivências variadas. São realidades diversas que vão desde a sua disponibilidade geográfica até sua realidade cultural.

3.2 Juventude das camadas populares

As grandes mudanças no cenário social têm atingindo diversos campos da vida humana e tais mudanças trazem consigo contradições e problemas. Falando-se de Brasil, o desenvolvimento econômico e tecnológico e produção de riqueza estão diretamente ligados à miséria, à exclusão, às injustiças e à negação de direitos para

grande parte da população (SILVA, 2013), pois as novas gerações são as mais atingidas nesse cenário de restrição de acesso, uma vez que:

Os jovens brasileiros se destacam nesse contexto, cuja realidade tem sido de ineficiência nas políticas públicas e serviços, educação precária, acesso restrito ao mundo do trabalho, reduzida agenda de sociabilidade e oportunidades, falta de mecanismos de participação, associação (concreta ou presumida) e eventos da violência. Todos esses aspectos aparecem, assim, como típicos da relação entre tempo da juventude e a sociedade em geral (SILVA, 2013,p.1).

A juventude, além de vivenciar, nos tempos atuais, fluidez e incertezas oferecidas pelas constantes mudanças em vários setores da sociedade, a crise e a precariedade de emprego, sente também, as modificações tecnológicas intensas e em um período curto. Essa situação adia o tempo médio de capacitação e cria a necessidade de qualificação permanente dos indivíduos, para que assim, possa disputar posto de trabalho, em especial, nos meios urbanos (WELLER, 2014). A juventude das camadas populares sente o peso maior dessa mudança constante dos setores da sociedade.

Dessa forma, o recorte social e econômico possibilita verificar que juventude não é unívoca, pois a juventude das camadas populares é diferente da juventude das classes mais abastadas. A primeira apresenta uma configuração que é peculiar ao seu contexto social, histórico e cultural, pois se trata dos sujeitos jovens alocados em um bairro de camada popular, temos, em sua maioria, jovens que vieram socializando-se num contexto de desigualdade social, vivenciando formas frágeis de inclusão, os proporcionando poucas possibilidades de mobilidade social. A segunda apresenta condições materiais suficientes para garantir o acesso a boas escolas, formação complementar em línguas e esporte, saúde, segurança e moradia, assim como acesso a espaços de lazer e cultura.

Dayrell (2017) afirma que as mudanças que vêm ocorrendo no mundo do trabalho alteraram as formas de inserção do jovem no mercado, pois houve a expansão das taxas de desemprego, do desassalariamento e criação de postos precários, atingindo, principalmente, os jovens das camadas populares, restringindo seus horizontes e tornando discretas suas possibilidades de experiência. Para o autor é importante levar em consideração de que forma a condição juvenil configura-se perante a sociedade. Trata-se de como a sociedade atribui significado à

juventude, como também, ao modo como tal condição é vivida a partir dos recortes de classe, gênero e etnia.

Os jovens das camadas populares, em sua maioria, apresentam restrições materiais e financeiras impedindo que vivam a sua condição juvenil aproveitando os benefícios que seriam comuns a essa categoria, como: educação, cultura e lazer. A vivência da juventude nas camadas populares tem sido cada dia mais precária e cheia de ausências, tornando a vida do jovem dura e sem perspectivas para futuro. Além disso, tendem a sofrer um processo de adultização precoce devido aos desafios que lhes são postos (FRIGOTTO, 2009).

Segundo Frigotto (2009), um número significativo desses jovens sofre violência em seu meio e em suas condições de vida enquadrando-se em uma situação de risco permanente, são alvos das mais diversas formas de violência, proporcionadas pelo estado que as justifica como “um choque de ordem”. Esses grupos de jovens são desumanizados e socialmente violentados, tornando-os alvos fáceis para o mercado da prostituição infanto-juvenil, gangues e para o tráfico de drogas.

Diante disso, percebe-se que ser jovem e estar inserido nas classes populares acarreta muitos problemas na construção da trajetória de vida desses sujeitos, pois

Ao lado da sua condição como jovens, alia-se a da pobreza, numa dupla condição que interfere diretamente na trajetória de vida e nas possibilidades e sentidos que assumem a vivência juvenil. Um grande desafio cotidiano é a garantia da própria sobrevivência, numa tensão constante entre a busca de gratificação imediata e um possível projeto de futuro (DAYRELL, 2007, p. 1109).

Para o autor, a maioria dos jovens brasileiros precisa trabalhar para viver a condição juvenil, garantem o mínimo de recursos para: o lazer, o namoro ou o consumo. O trabalho não implica necessariamente no abandono escolar, apesar de influenciar na trajetória escolar. A escola e o trabalho são projetos que se superpõem e, dependendo do momento da vida em que o jovem encontre-se, e de suas condições sociais que lhes favoreça viver a condição juvenil, ambos podem sofrer ênfases diversas. Nesse sentido, “o Mundo do trabalho aparece como uma mediação efetiva e simbólica na experimentação da condição juvenil, podendo-se afirmar que o trabalho também faz juventudes”(DAYRELL, 2007, p.1109).

O autor salienta que apesar do trabalho “fazer juventudes”, a inserção desses jovens no mercado formal ou informal de trabalho é considerada precária em relação às condições e a sua remuneração é injusta, na maioria das vezes. Posição compartilhada no trecho abaixo:

A inserção no mercado formal ou “Informal” de trabalho é precária em termos de condições e níveis de remuneração. Uma situação, portanto, muito diversa da dos jovens de “classe média” ou filho dos donos de meio de produção, que estendem a infância e a juventude (FRIGOTTO,2009,p.25).

Não há como negar que a posição social constrói juventudes diversas, pois a condição juvenil das classes populares é significativamente diversa da condição juvenil das classes que detêm um poder econômico maior. Os jovens das classes mais abastadas podem viver sua juventude tranquilamente, fazendo dela um prolongamento da sua infância, utilizando o seu tempo livre para estudar, fazer cursos, divertir-se, apreciar diferentes culturas, ir a museus, teatros, cinemas, entre outros espaços. Ou seja, a família desses jovens lhes proporciona viver sua condição juvenil, preparando-os para ter um futuro “promissor”, assumindo, talvez, os melhores empregos e cargos dentro da sociedade.

Cenário diferente é o vivenciado pelos jovens das camadas populares, pois, não têm a moratória social que corresponde a viver um período mais ou menos longo, com relativa despreocupação e isenção de responsabilidades, onde a família o protege e a sociedade os compreende (CAMACHO, 2004). O tempo livre “dado” aos jovens mais abastados não tem a mesma representação para os jovens das camadas populares, pois, a condição social e econômica que vivem suas famílias, torna esse tempo livre em “frustração, infelicidade, impotência, culpabilização, sofrimento e mais pobreza”(CAMACHO,2004, p.332).

Nesse sentido, a maioria dos jovens brasileiros não vive a juventude caracterizada pelas moratórias social e do trabalho, como nos países, pelo contrário, o trabalho é uma mediação para se viver a condição juvenil e o seu tempo livre, na maioria das vezes não é dedicado à qualificação, pois, não possuem capital para tal.

Mesmo diante de tantas restrições já apontadas, não se pode esquecer que são jovens e, portanto, vivem experiências juvenis de acordo com o que seu contexto ou condição permite ou oportuniza. O lugar social que ocupam não os impede que pensem a respeito de suas condições e de suas experiências de vida,

muito menos que amem, sofram, divirtam-se. Carregam consigo marcas simbólicas que são instrumentos de comunicação e até mesmo posicionamento diante de si e da sociedade. O seu corpo traz consigo simbologias do seu modo de ser jovem, que podem ser representadas pelas tatuagens, *piercing*, brincos e vestimentas. A música e a dança também são expressões que aproximam jovens de outros jovens para a socialização, agrupam-se para conversar e escutar músicas e até mesmo produzir músicas, vídeos, danças ou mesmo programas em rádios comunitárias. O jovem, ao criar tais simbologias, acaba por demarcar sua identidade juvenil, ganha visibilidade com o seu modo de ser e com a ostentação dos aparelhos eletrônicos, em especial os aparelhos celulares.

Diante da realidade das camadas populares, os grupos culturais ganham grande relevância, pois a inserção de jovens nesses grupos lhes dá a possibilidade de construção de uma boa auto estima e formação positiva de sua identidade. Se a juventude não é homogênea, as práticas culturais juvenis também não são e isso significa que “as práticas juvenis se orientam conforme os objetivos que as coletividades juvenis são capazes de processar num contexto de múltiplas influências, externa e interna, produzidas no interior de cada grupo” (DAYRELL, 2017. 1110). O estudioso reitera que no entorno de um mesmo estilo cultural, pode haver práticas de violência, de intolerância, e de agressividade, assim como existem outras que se orientam para viver de forma saudável seu tempo livre.

Se o espaço onde ocorrem a sociabilização dos jovens da periferia é visto por outros como um espaço precário, perigoso e hostil, para eles é visto de outra maneira. Cada “canto” onde circulam, recebem simbolizações e conotações que perpassam pelo campo afetivo, neles, ocorrem conversas, encontros, namoros, brincadeiras e bebericagens, pois:

Para eles a periferia não se reduz a um espaço de carência de equipamentos públicos básicos ou mesmo de violência, ambos reais. Muito menos aparece como um espaço funcional de residência, mas surge como um lugar de interações afetivas e simbólicas, carregados de sentidos (DAYRELL, 2017. 1112).

A partir do momento em que se apropriam do espaço, o transformam de acordo com sua necessidade, geralmente em locais de lazer, mesmo que esses locais sejam considerados por outros (adultos e não moradores do local) como impróprios. É por isso que ruelas transformam-se em palcos para diversas

expressões juvenis, bares simples tornam-se o “*point da galera*”, praça sem banco para sentar, torna-se um local de encontro fácil e favorito deles. Cada espaço desses é importante para esse jovem, pois, nele são vivenciadas diversas experiências, sejam elas, de amizade, de romance, de trabalho, de lazer, de expressões culturais e de protesto.

A sociabilidade desses jovens não se restringe ao local onde moram, fazem interconexões em outros bairros, procuram momentos de lazer em locais que lhes parece acolhedor, mesmo tendo pouco ou nada de recursos para a diversão, sair do seu bairro em busca do lazer é um desafio válido, pois oferece ao jovem alegria e prazer (DAYRELL, 2017).

A escola tem encontrado dificuldade de relacionar-se com os jovens dentro do espaço escolar, transparecendo um descompasso entre os objetivos dos docentes e os objetivos dos estudantes de Ensino Médio. Por aí segue o próximo item, juventude e escola.

3.3 Juventude e Escola

Devagar escola
DEVAGAR ESCOLA!
É por isso que escola
Comunidade a sua volta
Vê se não ignora
Ensina sobre a história
Incentivando a luta de agora.
Essas mente que não explode
Escola vê se não fode
Desse jeito não pode
Os moleque pede: ACODE!
Alguma coisa que atraia,
Que nos chame a atenção,
E que nos livre da vaia
Do show da vida meu irmão
E não nos deixe que caia
Em qualquer boteco de esquina
Alimente a esperança
E o desejo de mudança
No coração das criança
Muita comida na pança
Preciso de confiança
Escola, vê se avança
MAS DEVAGAR ESCOLA!
Que pode contar com você, mas... devagar!
(João Paiva- 22 anos)¹⁹

¹⁹Poeta, MC e professor de educação física João Paiva, de 22 anos

Sabe quando você lê um poema, uma música ou um depoimento e a composição mexe com você? Pois, é! Foi exatamente o que aconteceu comigo! Essa canção me fez refletir acerca da vida que nós, professores, levamos durante a carreira do magistério, estamos envolvidos em um sistema educacional que nos pede para cumprir conteúdos com o intuito de preparar os educandos para avaliações nacionais que possibilitarão a entrada destes em universidades. Somos alvos de cobranças, da sociedade, dos pais, da direção da escola, da coordenação, dos estudantes e até de nós mesmos. A cobrança em “vencer” os volumosos conteúdos nos deixa prisioneiros em trabalhar somente aos moldes das avaliações de larga escala, não nos deixando a oportunidade de fazer uma aula que fuja desses moldes, e caso você faça, você ouve a voz de uma autoridade te dizendo: você está perdendo tempo fazendo uma atividade desse tipo, e o conteúdo? Você já conseguiu cumprir? Essa atividade tem a ver com o vestibular? Essas vozes ecoam e te desanimam a fazer outras atividades que não estejam ligadas aos conteúdos dos processos seletivos e você, paralisa! E volta a trabalhar aqueles conteúdos que não são atrativos para o estudante.

A educação conteudista no seio escolar cansa os meninos e meninas, o excesso de atividades voltadas para um único fim– realizar provas– tem despertado nos estudantes, desinteresse e desmotivação. A escola anda na contramão, ou melhor, a escola não tem clareza que a sua forma de educar não dá conta de formar jovens contemporâneos, talvez por se mostrar em um tempo que não corresponde ao tempo de vida dos/das garotos/as. Ou por homogeneizar todos os jovens estudantes, simplesmente por apresentarem – se na mesma faixa etária, é necessário dizer que o conceito de juventude não se limita ao pertencimento a uma determinada faixa etária e nem sempre diz respeito ao que o senso comum prega como algo marcado pela noção de desenvolvimento orgânico, como afirma Dayrell (2005). Mais adiante aprofundarei os conceitos de juventude e mostrarei qual me inscrevo.

Essa forma homogênea de olhar os estudantes, nivelando a todos como iguais, os padroniza em todo o Brasil e não valoriza as especificações existentes nos modos de ser do jovem de cada região do país. Da mesma forma ocorre em sala de aula: os estudantes são vistos como iguais, não se leva em consideração o nível de aprendizado e as especificidades de cada um. Se bem que, é bem difícil para o

professor ter esse olhar, já que, as salas têm um número grande de estudantes organizados de forma enfileirada, sentados individualmente. Essa disposição do espaço nos mostra a educação uniforme e individualista que desfavorece a ajuda entre os estudantes no momento da construção do conhecimento.

Diante dessa situação, nós professores sentimos a angústia por não conseguir ensiná-los, não alcançar o gosto deles, não conseguir promover a sua liberdade por meio da educação, já que estamos presos a um desenho curricular que é traçado de um lugar tão longe, em que nós, professores, estamos inseridos e mais distante ainda dos estudantes, não nos permitindo ensinar o que de fato seria interessante e contextualizado, libertador e estimulante para os mesmos.

A canção diz que a escola padroniza os estudantes e todos devem estar em função dela e não ao contrário, como deveria ser, são os meninos e meninas que se adéquam às normas, às avaliações, aos conteúdos impostos por uma escola que não avança no tempo, não atraí o alunado, não os prepara para a vida e seus desafios. Sobre a necessidade de modificação da postura da escola frente à uniformização da escola: pode-se afirmar que:

É possível dizer que uma escola pode combinar a busca da universalidade da experiência escolar com a singularização dos processos educativos. Considerar as singularidades implica reconhecer nos estudantes sujeitos de suas próprias vidas, culturas e trajetórias. É neste sentido que a escola necessita rever valores, reorganizar seus tempos e espaços de forma a permitir que as múltiplas vozes do cotidiano escolar possam interagir em arenas de convivência democrática (CARRANO;BRENNER, 2014,p. 1238).

No trecho: “por isso, escola, comunidade a sua volta vê se não ignora”, posso fazer relação com o pensamento dos autores, pois, retrata a necessidade de se valorizar a singularidade dos sujeitos que compõem a comunidade onde a escola estaria inserida. Há um clamor do jovem por uma educação que fomente a aprendizagem que o leve ao sucesso não só nas avaliações internas ou externas, mas também na vida. Para isso, é necessário que a escola vá de vagar em suas atividades, em seus conteúdos e em suas regras, pois os jovens não veem razão de ser nisso tudo e, por isso, talvez, resistam as suas propostas.

Diante dessa situação, infere-se que a escola tem o desafio de avançar não somente na forma de ensinar, mas também, na maneira de olhar para quem vai ensinar. É importante compreender que o espaço escolar recebe jovens que trazem consigo experiências, cultura, tradições, pensamentos e modos de ser. Ou seja, a

escola é um espaço plural e heterogêneo, já que “o jovem leva consigo o conjunto de experiências sociais vivenciadas nos mais diferentes tempos e espaços” (DAYRELL, 2007, 2005). E no contexto escolar o processo de socialização entre os jovens é um aspecto inerente da juventude, pois:

ser jovem é compartilhar com outros, sejam jovens ou não jovens, um modo de estar no mundo na sociedade, num determinado momento da história, o que lhe atribui distintas características e singularidades (BASSALO;DAMASCO, 2016,p.44)

Para as estudiosas é necessário que a escola supere a compreensão do conceito de juventude como uma fase de transição para a vida adulta ou aquele relacionado a certo padrão de beleza, modo de ser e estar na sociedade, pois delimitam e por vezes, engessam as relações com os jovens nas escolas. Ao fazer análises a partir dessas compreensões, não se considera a heterogeneidade cultural, social, econômica, comuns ao contexto histórico em que estamos inseridos.

E, na escola tem-se a presença dessa diversidade cultural juvenil, que nem sempre é visibilizada devido ao caráter uniformizante e conservador que a educação brasileira tem mantido desde tempos mais remotos. A escola pouco percebe os sujeitos a partir de suas particularidades, e assim, talvez, não se atente que seus estudantes são jovens, que na América Latina vai se estabelecendo o consenso de que os jovens devem ser considerados como aqueles que têm entre 15 até os 29 anos²⁰. Deve-se ressaltar que:

A organização do tempo escolar mantém características centenárias, burocráticas, o ano escolar, as características do horário são estabelecidos centralmente, segundo uma lógica burocrática, igual para todas as escolas (MENDES,2009, p.2).

Essa organização faz que a escola mantenha-se inflexível e burocrática, com a ilusão de que terá em seu poder estudantes ideais, aqueles, geralmente, disciplinados. Ao se deparar com jovens que agem de forma contrária a uniformidade e a disciplina desejada, nega o modo de ser do jovem, apaga a expressividade dos mesmos, impondo-os limites e condições para continuar no espaço escolar.

²⁰ O Congresso Nacional Brasileiro, em 13 de julho de 2010, aprovou a PEC (Projeto de Emenda Constitucional) 42/2008, a chamada PEC da Juventude, que insere na Constituição o termo “juventude” e estabelece a faixa etária de 15 a 29 anos para essa população. Sobre a PEC da Juventude consultar em: <www.juventude.gov.br>.

Essa prática de negação do jovem na escola é recorrente e tem custado caro para a educação brasileira, pois, tem provocado nos docentes um mal estar que ora gera rejeição aos jovens, ora gera dias de estudos para entendê-los, incorporá-los na escola, na sala de aula, no currículo, nas práticas pedagógicas, segundo (ARROYO, 2016). O estudioso nos provoca ao se perguntar se os estudantes – jovens cabem nesses espaços? Ouse os currículos incorporam e trabalham as indagações que os estudantes carregam para a sala de aula?

O autor afirma que esses estudantes têm trazido um mal estar aos docentes e para dentro da sala de aula, pois, exige que os professores busquem entender quem são esses meninos e meninas que atendem todos os dias. Segundo o estudioso, é recorrente nos depoimentos dos docentes que os estudantes são outros, que não se parecem mais com os de antes. Geralmente, atribuem essa mudança a velocidade das transformações históricas, ou seja, “a ênfase é posta nas transformações culturais, de valores, de formas de pensar, de lidar com o corpo e com a sexualidade” (ARROYO, 2013, p.224).

E, de fato são outros, visto que os jovens estudantes pertencem a um segmento social, juventude, uma condição historicamente construída (BASSALO, 2012) e na experiência da geração relacionam-se com o passado, rompendo ou dando continuidade aos valores e as normas de conduta construídas pelas gerações anteriores, construindo referenciais para a vida no presente e projetos futuros (MENDES, 2011). Não se pode esperar, também, encontrar em sala de aula, uma juventude homogênea, apoiada no fato dos estudantes pertencerem à mesma geração. Assim, é preciso dizer que dentro de um mesmo bairro, cidade e escola, e até dentro da sala de aula encontramos juventudes, pois, a mesma se constrói a partir das relações sociais que desenvolve em diferentes contextos.

De acordo com Bassalo (2012) há diferentes maneiras de ser jovem presente na heterogeneidade social, cultural, econômica, comuns a época que vivemos. Essa situação se estende para dentro da sala de aula, pois podemos encontrar muitas possibilidades de ser jovem, jovens que são absolutamente diferentes, construídos na diversidade de modo ser e estar, de viver suas experiências e trajetórias. Segundo Dayrell (2007) o/a jovem leva consigo o conjunto de experiências sociais vivenciadas nos mais diferentes tempos e espaços que constituem uma determinada condição juvenil que influenciará na escola e aos sentidos atribuídos a ela.

Para este autor, a educação escolar que não acompanha a juventude contemporânea tem recebido críticas dos estudantes, pois de acordo com os meninos e meninas a escola está distante dos interesses e necessidades juvenis, para eles o cotidiano escolar é enfadonho e o que lhes é ensinado pelos professores pouco acrescenta a sua formação e afirma:

O jovem não é levado a sério, exprimindo a tendência, muito comum nas escolas e programas educativos, de não considerar o jovem como interlocutor válido, capaz de emitir opiniões e interferir nas propostas que lhe dizem respeito, desestimulando a sua participação e o seu protagonismo (DAYRELL, 2007, p.16).

Dessa forma, como o jovem pode se interessar pelas atividades escolares se não é escutado, se não pode ser protagonista de sua aprendizagem, convivendo com um trabalho escolar, fragmentado, caótico e desconexo? Além disso, como pode se interessar pelo trabalho da escola se é tratado nas instituições educativas como um ser fragmentado, separado e desarticulado (CAMACHO, 2004). O estudante é concebido, ora como estudante, ora como criança, mas raramente como jovem. Camacho (2004) acredita que é necessário que as propostas pedagógicas sejam pensadas para aquele jovem e estudante, pois os sujeitos são, acima de tudo, jovens.

A escola precisa reconhecer que os jovens não são os mesmos, ou melhor, que eles modificam-se de acordo com tempo e o espaço em que estão inseridos e, para que eles caibam na escola e no seu currículo, é necessário que “tenhamos outro sistema, outros ordenamentos, outras didáticas, até de outra formação profissional” (ARROYO, 2016, p.226).

Tendo em vista essa perspectiva, a próxima seção abordará o descompasso entre o tempo da escola e o tempo dos estudantes.

3.3.1 Padronização escolar e resistência: desencontros entre o tempo da escola e o tempo dos estudantes

Estudo errado

Eu tô aqui Pra quê?
 Será que é pra aprender?
 Ou será que é pra sentar, me acomodar e obedecer?
 Tô tentando passar de ano pro meu pai não me bater
 Sem recreio de saco cheio porque eu não fiz o dever
 A professora já tá de marcação porque sempre me pega
 Disfarçando espiando colando as prova dos colegas
 E ela esfrega na minha cara um zero bem redondo
 E quando chega o boletim lá em casa eu me escondo
 Eu quero jogar botão, vídeo-game, bola de gude
 "Hoje eu tô feliz" (matou o presidente?)
 Não. A aula
 Matei a aula porque num dava
 Eu não agüentava mais
 E fui escutar o Pensador escondido dos meus pais
 Mas se eles fossem da minha idade eles entenderiam
 (Esse num é o valor que um aluno merecia!)
 Ííh... Sujô (Hein?)
 O inspetor!
 (Acabou a farra, já pra sala do coordenador!)
 Achei que ia ser suspenso mas era só pra conversar
 E me disseram que a escola era meu segundo lar
 E é verdade, eu aprendo muita coisa realmente
 Faço amigos, conheço gente, mas não quero estudar pra sempre!
 Então eu vou passar de ano
 Não tenho outra saída
 Mas o ideal é que a escola me prepare pra vida
 Discutindo e ensinando os problemas atuais
 E não me dando as mesmas aulas que eles deram pros meus pais
 (Gabriel O Pensador)

Em 1995, Gabriel O Pensador imitou a vida por meio da arte de compor uma canção como esta, que apresentou como a escola daquela época se organizava. Escola conteudista e regida por normas cristalizadas que se faziam presentes em atitudes de autoritarismo dentro da sala de aula, gerando, talvez, no/na estudante comportamentos que a escola repudiava. Infere-se da letra da música que a escola não tem sentido para o estudante, pois o mesmo não encontra o motivo de estar ali, demonstrando que o espaço não proporciona aprendizado eficaz e sim uma formação passiva, feita de forma autoritária por instituições educativas.

Por outro lado, temos que reconhecer que a música é atemporal, pois já se passaram 23 anos e ainda há traços dessa escola que Gabriel denunciava. A

organização educacional, centrada em ensinar conteúdos, ainda se mantém, pois poucas vezes os conteúdos ministrados pelos docentes são relacionados tanto à realidade do estudante quanto a fatos sociais que envolvam a política ou a economia, por exemplo. A inércia e o desestímulo dos/das estudantes, retratados na música, também são atuais, fruto de aulas e de prática pedagógica que não atendem aos anseios de meninos e de meninas do tempo contemporâneo por estarem presas a padrões que não correspondem mais ao tempo e as perspectivas dos estudantes, gerando assim, atitudes como na música “matar a aula, colar na prova, não prestar atenção nas explicações do professor”. Pergunto-me, na letra da música e nas escolas, seriam formas de resistência a um sistema educativo que não se movimenta?

A música de Gabriel O Pensador me jogou para essas reflexões sobre o tempo. O tempo em que a música foi escrita, as escolas que tinham os jovens daquela época e o tempo que vivemos hoje, com a escola que tem os jovens contemporâneos e percebi que a escola da atualidade ainda carrega traços daquela época. No entanto, entre leituras e músicas, notei que o tempo da escola, tanto da época da letra da música “Estudo Errado”, quanto da que vemos na atualidade, tem tempos ainda mais distantes, está atrelado há uma cultura secular que atrasa e sentencia os estudantes ao desestímulo e à exclusão social.

De acordo com Moura (2009) o tempo da escola não corresponde ao tempo de vidas dos estudantes, o tempo escolar ainda apresenta estrutura secular que continua a originar tanto resistências, quanto a exclusão escolar e social, os quais são evidenciados:

no abandono, no absentismo, na resistência à aprendizagem, evidenciam também a dificuldade da escola em lidar com a diferença, desde os alunos que chegam atrasados ou faltam frequentemente à escola, até ao abandono e mesmo à violência de viver a escola como uma prisão, uma guerra e *ir para a escola lutar* (MOURA, 2009,p. 7).

Essa forma de resistência estaria ligada à dinâmica da sala de aula, ao conteúdo que é ministrado, a própria relação entre estudante e professor e a forma como a escola se posiciona frente aqueles estudantes que não cumprem o horário de entrada na escola, por exemplo. Há outras formas de resistências que são mais evidentes e preocupantes, aquela ligada à baixa frequência e ao abandono total da

escola. Todas essas formas de resistências são maneiras de negar a organização do tempo da escola presa a padrões seculares, como aponta Moura:

Há uma resistência social à imposição e lógica do tempo escolar, este é um dos factores que está na origem do abandono, abstenção e evidentemente insucesso escolar. Dentro desta lógica burocrática e centenária o tempo escolar não é questionado, as escolas não procuram outras formas de organização, predominam respostas estereotipadas, burocráticas, homogêneas, não adaptadas à realidade, aos problemas, às características, à cultura e às necessidades dos alunos e das suas famílias (MOURA, 2009,p.7).

Para a autora, a organização escolar perpetua uma lógica de organização de tempos longínquos e que não atendem a multiplicidade das necessidades estudantis atuais. Por exemplo, o início do ano escolar e as características dos horários são decididos centralmente e de forma igual para todas as escolas, como se especialmente não houvesse diferença entre estudar na capital, e em outras cidades do Estado com acesso à escola por terra, ou em localidades que o acesso à escola ocorre pelos rios que ficam mais perigosos no inverno Amazônico. Além da ocupação que, em determinadas regiões do estado, faz com que o jovem atue junto a suas famílias, na coleta, entre outros do açai.

Em sua visão, essas características remetem-se ao estudo da construção histórico-social do tempo escolar, desde as regras do *RatioStudiorum* jesuíta, à concepção do plano horário. O plano horário foi definido em 1906, era uma espécie de programa em que ficavam organizados de forma sistemática, o objeto de ensino por tempo de estudo, de classes de alunos e de professores, que possibilitava a qualquer pessoa dar conta do que deveria ser ensinado ao ler o plano, como se pode perceber :

Elaborado de um modo tão sistemático e organizado que é suficiente um simples olhar para dar imediatamente conta, qualquer pessoa que o consulte, que tal dia da semana, de tal a tal hora, na classe de tal ou tal, deverá estar a ser tratado tal *objeto* de ensino por tal ou tal professor (MOURA, 2009, p.7).

A utilização desse plano significava a homogeneização dos estudantes, dos seus saberes e processo de inculcação, constituindo-se assim uma das marcas distintivas da cultura escolar que proporciona a negação das diferenças, uniformizando e regulamentando como ideal um sistema de ensino que funcionava como se existisse um só professor e um só aluno, não dando chances para as

singularidades existentes dentro de um sistema educacional, o qual é composto por uma pluralidade de mestres e estudantes, cada um apresentando formas singulares de ensinar e de aprender mutuamente. Atualmente ainda temos o tempo da escola fracionado, temos, por exemplo, no Ensino Médio, que o tempo das aulas dos professores é organizado pela hora-aula, que corresponde a 45 minutos, ou seja, o professor tem 45 minutos, caso tenha só uma aula nesse dia, para fazer a chamada, concentrar a turma, apresentar o assunto, conversar e propor uma atividade sobre o mesmo, ou seja, a atenção individualizada para aquele estudante que precisa de um maior cuidado, por ter um tempo de aprendizagem diferenciado dos outros, a correção dos trabalhos, normalmente, fica para outra aula, que geralmente não ocorre na mesma semana. O tempo da escola, nesse caso, dificulta que o docente alcance o objetivo de sua aula, que dentre vários, temos como essencial a apreensão do conhecimento por parte do estudante.

A organização uniforme e regulada da escola marcou o funcionamento dos sistemas educativos até os dias atuais, o ideal desta escola será que todos façam o mesmo, da mesma maneira e ao mesmo tempo. Temos a lógica de um tempo escolar que se organiza de acordo com a lógica burocrática, ou seja, buscam-se igualar todas as escolas, sem qualquer adequação às especificidades das crianças que nela comparecem todos os dias e sem atender às características das pessoas que compõe o bairro ou a comunidade que a escola se encontra (MOURA, 2009).

De acordo com a autora, a escola alheia ao tempo dos estudantes, impõe às famílias dos meninos e das meninas que se organizem entorno da escola, porém, nem todas as famílias têm essa possibilidade, o tempo e a cultura da instituição, são difíceis ou muitas vezes impossíveis de acompanhar por um bom número de famílias, gerando assim, a exclusão dos processos de escolarização para aqueles que não são regulados pelo tempo da escola, muitas vezes, como já foi dito, secular, hierárquico, autoritário. Dessa forma, percebe-se que “do ponto de vista social, a lógica do tempo escolar termina na lógica do tempo das famílias que não podem pautar a sua organização social e econômica do modo que a escola pressupõe” (MOURA, 2009,p.8).

A autora salienta que esse tempo escolar não é questionado e a escola não busca modificar-se para atender as verdadeiras necessidades dos estudantes e das famílias que são atendidos por elas. Afirma que a instituição escolar continua praticando o modelo uniformizado, administrativo e imutável do século XIX, o

calendário escolar seria uma das características que marcam a homogeneidade da cultura que a escola impõe e que, naquela época, se constituía um instrumento importante para a manutenção de uma pedagogia normativa, ou seja:

A racionalidade do século XIX só podia conceber a ordem através de uma estrutura estática. O calendário escolar é um imperativo administrativo, o seu sentido não é questionado, não é pensado em função de um projeto pedagógico ou das necessidades da população escolar e suas famílias (MOURA, 2009,p.10).

Infere-se que o processo de homogeneização e padronização advindo de tempos remotos se faz presente até hoje na educação brasileira. De alguma forma, nos deparamos com traços dessa antiga cultura escolar, seja na organização do sistema educacional, no processo de avaliação (sistemas de provas), na relação de poder entre professores e estudantes ou na construção de normas escolares. A padronização escolar constitui-se um entrave para a educação de todos, pois, cada realidade apresenta sua singularidade que precisa ser respeitada, já que cada estudante está inserido em um contexto cultural que tem cultura e social peculiar, tem um modo de ser, os quais farão a diferença no momento do ensino-aprendizagem.

A padronização escolar vem trazendo grandes prejuízos a estudantes, sejam eles crianças, adolescentes, jovens ou adultos. No entanto, me dedicarei aos/às estudantes jovens em escola de um bairro de camada popular, já que este trabalho se inscreve no campo da juventude e educação. Sabe-se que o jovem contemporâneo ao ingressar na escola traz consigo um modo de pensar muito distinto das gerações anteriores, inclusive diferente dos pensamentos da equipe gestora, dos docentes, da equipe pedagógica e do corpo operacional, adultos formados em outro tempo.

Sabe-se também, que a escola é organizada de forma hierárquica, geralmente cada gestor de escola propõe as normas que os estudantes, os professores, equipe pedagógica, docentes e corpo operacional devem seguir. Sendo que as normas voltadas para os estudantes parecem muito mais volumosas, pois há muitas especificações que os meninos e as meninas devem seguir nas repartições da escola que vão desde o estar em sala de aula até conversar no pátio da escola. Não podemos perder de vista que essas regras não surgiram do “nada”, são fruto de modelos padronizados remotos que se arrastam até hoje. Pode ser fruto também de

uma necessidade vista pela comunidade escolar, é o caso do uniforme que os estudantes não gostam de vestir, mas que a escola exige por motivos de segurança²¹. Para a escola, a padronização da roupa evitaria a entrada de “transgressores da lei”.

Há também a homogeneização no tempo, no calendário, no currículo e nas ações pedagógicas que são organizadas de forma também hierárquica, geralmente pela secretaria de cada estado, a qual recebe ordens superiores. Essa situação não ajuda a formação dos estudantes jovens em sua singularidade, já que a escola não está preparada e não se prepara para educar quem recebe todos os dias, transparecendo fragilidades em lidar com eles. Essas fragilidades são vistas nos depoimentos dos professores ao relatarem que os estudantes não querem realizar as atividades de forma espontânea, fazem somente se houver a atribuição de pontos para somar com as provas, que são indisciplinados e por fim, não querem nada²².

O não conhecimento da escola acerca dos modos de ser jovem no tempo contemporâneo tem produzido a percepção que os mesmos são desinteressados (CARRANO; BRENNER, 2014), essa percepção acarreta para o estudante um peso a mais que incide sobre “as subjetividades juvenis e a produção de sentido de ser aluno nesses jovens sujeitos de muitos mundos para além da escola”(CARRANO; et al 2014, p. 1238).

Infere-se que a escola, talvez, não atente que os jovens, em especial das áreas urbanas pobres, organizam-se em agrupamentos e constituem novos espaços de sociabilidade e formação para além do espaço escolar. Os jovens circulam e se apropriam do espaço público e das ruas, estruturando seu tempo social de modo próprio, expressando modos de pensar, de agir, necessidades e perspectivas, desafios e dilemas (DUARTE, 2011). Ou ainda, apresentam uma rede de amizade e sociabilidade ligadas ao mundo virtual e experiências de trabalho, de modo que todas essas relações interpessoais são atitudes que o jovem tem em busca da realização de seus gostos e motivações (CARRANO, 2014).

Compreende-se que a formação do jovem origina-se de vários espaços em que esteja inserido, não se limitando ao seu seio familiar e à escola, ou seja:

²¹O uniforme oferece segurança à escola, pois facilita na identificação dos estudantes que fazem parte da mesma, evitando-se assim a entrada de pessoas que não fazem parte do quadro estudantil.

²²Essa afirmativa parte de meu primeiro olhar acerca da realidade no momento em que experienciei a docência e observava tais comentários nas conversas entre professores e técnicos.

O conjunto dessas atividades conforma um campo formativo não escolar que é, em grande medida, desconhecido pela escola e cujas lógicas, não raras vezes, entram em confronto. É possível dizer que uma escola pode combinar a busca da universalidade da experiência escolar com a singularização dos processos educativos. Considerar as singularidades implica reconhecer nos estudantes sujeitos de suas próprias vidas, culturas e trajetórias (CARRANO, 2014,p. 1238).

A escola não é o único espaço que proporciona a formação educacional dos estudantes, pois, os mesmos circulam em outros locais para se sociabilizar com outros jovens, sua socialização oferece a construção de seu modo de ser e de sua cultura que a escola desconhece e às vezes nega. Negar aos jovens estudantes uma escola aberta ao diálogo que os valorize de forma concreta, tem sido atitudes recorrentes nas instituições educativas e vem fomentando nos jovens a resistência ao que a escola propõe como atividade, normas e projetos.

De acordo com Moura (2009), os estudantes criam estratégias de resistência ao tempo escolar quando obedecem com lentidão, chegam tarde, postergam para tirar os livros da mochila, a abrir os cadernos, não se negam a fazer os trabalhos propostos, mas demoram muito a começar e os fazem após muitos apelos ou ameaças de seus professores. Se me volto para a realidade das escolas que trabalhei, vejo que os jovens estudantes também utilizavam de estratégias de resistência quando não estavam satisfeitos com a escola.

Presenciei em uma atividade da escola denominada “show de talentos” os meninos e as meninas burlando as regras do evento. As meninas utilizaram o *funk* “proibidão” e dançaram com roupas curtíssimas desagradando a direção da escola. E os meninos adentraram a escola portando bonés, bebidas e cigarro na mochila. E ainda tinham aqueles que foram proibidos de entrar por algum motivo, mas pulavam o muro para entrar a escola.

Essas foram algumas formas de resistência que os/as jovens estudantes do Ensino Médio realizavam quando achavam que a escola não tinha “razão” para instaurar tantas normas que para eles eram desnecessárias e fora do seu tempo. De alguma forma a escola ainda não conseguiu dialogar com os estudantes para que pudessem compreender que no espaço escolar não é permitido o uso de entorpecentes e bebidas alcoólicas. Não sabemos o motivo dos meninos e meninas quererem utilizar o espaço educacional para essas práticas, não sabemos por que resistem ao que escola pede e ao mesmo tempo resistem ao impedimento. Como foi demonstrado, criam estratégias diferentes para entrar na escola.

É nisso que esta pesquisa mergulha, nos significados que transitam entre os estudantes.

A relação conflituosa entre estudantes e professores no interior das classes escolares pode ser o reflexo da relação engessada pela escola. Nessa linha de raciocínio segue a próxima seção mostrando a tensão de ser jovem e ser aluno.

3.3.2 Tensão de ser jovem e ser aluno

Desde a década de 90, houve a expansão da escolarização para grande parte dos jovens brasileiros. Esta expansão alcançou o nível fundamental e médio dos sistemas públicos de ensino e vem atingindo, basicamente, os jovens das camadas populares (PEREGRINO, 2006).

O processo de expansão trouxe para dentro das escolas um contingente cada vez mais heterogêneo de alunos marcados pelo contexto de uma sociedade desigual, com alarmantes índices de violência e de pobreza, delimitando, assim, horizontes possíveis de suas ações na sua relação com a escola. Dessa forma, verifica-se que essa estrutura social excludente, além de interferir na trajetória do estudante, lança novos desafios à educação escolar (DAYRELL, 2007).

É importante dizer que escola expandiu-se, todavia não houve investimentos proporcionais de modo que a escola configurou-se e ainda se configura deficiente pela falta de políticas educacionais que busquem melhorar a qualidade da educação, assim "a infraestrutura oferecida e os projetos políticos pedagógicos ainda dominantes em grande parte das escolas não respondem aos desafios que estão postos para a educação dessa parcela da juventude" (DAYRELL, 2007, p.1117). Ou seja, como pontuou Dayrell (2007), a escola se abriu para receber novo público, mas não se redefiniu não se reestruturou internamente a ponto de proporcionar pontos de diálogo com os sujeitos e sua realidade.

Vale dizer que é predominante também as representações negativas e preconceituosas dos jovens estudantes pobres, ainda mais se forem negros. Há a relação destes com a ideia do perigo, da violência, transformando-os em uma classe de risco. Essa representação e estigma em torno desse jovem proporcionam que o mesmo seja visto "na perspectiva da falta, da incompletude, da irresponsabilidade, da desconfiança, tornando cada vez mais difícil para a escola perceber quem ele é de fato, o que pensa e é capaz de fazer" (DAYRELL, 2007, p.1117).

Como se pode perceber, a escola ainda não modificou sua visão acerca dos estudantes que recebe diariamente, compreendendo que eles não são mais os das classes abastadas e nem são somente estudantes. E sim, são estudantes jovens que são construídos pela diversidade social, ética, sexual e de gênero que precisam ser reconhecidos.

A escola apresenta uma visão de aluno que está pautada na concepção da idade moderna, aquele que ao adentrar na escola deixa para o lado de fora sua realidade, “devendo interiorizar uma disciplina escolar e investir em uma aprendizagem de conhecimentos”(DAYRELL, 2007,p.1119). Para o autor, o estudante tinha um modelo ideal a seguir, muito próximo ao que regia no mundo do trabalho e o trabalhador, ou seja, esperava do aluno um comportamento pautado na disciplina, na obediência e que se envolvesse nos estudos com eficiência e eficácia, e não era levado em consideração que esses estudantes eram jovens, tendendo, assim, deixar os conceitos de jovem e estudantes como equivalentes.

Nessa percepção homogeneizante, a escola demonstrava perceber diversidade sociocultural dos jovens apenas a partir da ótica da cognição (inteligente ou com dificuldade de aprendizagem; esforçado ou preguiçoso, etc.) ou nos aspectos comportamentais (bom ou mau aluno, obediente ou rebelde, etc.) (DAYRELL, 2007). Dessa forma, o estudante tinha como saída seguir o modelo ou ser excluído da instituição.

A partir do processo de democratização do ensino, os muros da escola se quebram, trazendo para dentro dela vida juvenil representada por símbolos que marcavam e marcam o seu modo de ser, sendo “invadida pela vida juvenil, com seus *looks*, pelas grifes, pelo comércio de artigos juvenis, constituindo-se um espaço também para os amores, as amizades, gostos e distinções de todo o tipo” (DAYRELL,2007, p.1120).

Diante dessa realidade, o estudante não estaria tão submisso ao modelo que a escola o fazia seguir, teria agora que estabelecer uma relação entre a sua condição de ser jovem e seu estatuto de estudante, bem como, definir a utilidade social de seus estudos, o sentido de sua aprendizagem e seu projeto de futuro (DAYRELL, 2007).

Ou seja, “os jovens teriam a tarefa de construir sua integração em uma ordem escolar, achando em si mesmos os princípios da motivação e os sentidos atribuídos à experiência escolar”(DAYRELL, 2007, p.1120). Para o autor essa tarefa não se

configura algo simples, pois o jovem vivencia uma tensão na forma como se constituirá como aluno, de um lado tem a sua subjetividade que envolve o seu lugar social, a sua realidade familiar e o local onde vive, e de outro, tem a escola, local que possui uma estrutura e um projeto político pedagógico estabelecido. Essa ambiguidade de ser jovem e ser aluno é que causa a tensão no jovem estudante, pois é uma dupla condição que muitas vezes é difícil de ser articulada, concretizando-se em práticas e valores que vão identificar seu percurso escolar e os sentidos atribuídos a essa experiência.

O cotidiano da sala de aula é um exemplo da expressão de tensão em ser jovem e ser aluno, visto que nele se percebe a complexa relação de alianças e de conflitos entre jovens e jovens e entre estes e seus professores, a partir da imposição de normas e de estratégias individuais e coletivas de transgressão. Nesse cotidiano, percebe-se que:

O jovem aluno vivencia a ambiguidade entre seguir as regras escolares e cumprir as demandas exigidas pelos docentes, orientadas pela visão do “bom aluno”, e ao mesmo tempo, afirmar a subjetividade juvenil por meio de interações, posturas e valores que orientam a ação do seu grupo (DAYRELL, 2007,p.1121).

A ambiguidade revela a tensão que o jovem estudante passa ao tentar buscar integrar sua subjetividade aos padrões estabelecidos pela escola que vão desde as regras que a organiza, até as propostas pedagógicas, que diversas vezes, fogem do interesse do estudante por estarem em desencontro aos seus ideais educacionais. O jovem tem se manifestado contrário ao que é ensinado na escola e ao processo de ensino-aprendizagem, afirmando a necessidade dos professores “os situarem na matéria”, ou seja, é preciso que lhes seja dito a utilidade daquele conteúdo na vida cotidiana. Vale ressaltar que os estudantes apresentam um investimento maior e o interesse pelas disciplinas dependendo da forma como cada docente elabora e dá sentido aos seus conteúdos, condição essencial para a aprendizagem (DAYRELL, 2007).

A relação de tensão não se esgota aí, há aquela entre o professor e estudante fruto do enfraquecimento da autoridade do docente dentro da sala de aula, pois os meninos e meninas “não se mostram dispostos a reconhecer a autoridade do professor como natural e óbvia” (DAYRELL, 2007,p.1121). A partir do modelo do poder disciplinar em que foi subjugado, o professor avalia essa postura de negação do estudante como indisciplina. Em contrapartida, para o estudante, o

professor pode aparecer como alguém ultrapassado por não dominar a tecnologia com a velocidade de um jovem estudante, ou mesmo em função da postura disciplinar a ele creditada (GUIRAUD,2009).

Para a Guiraud, tanto os professores quanto os estudantes influenciam e são influenciados pelo mesmo processo de transformação social, ou seja, há um processo de modificação social que atinge a instituição escolar e quem dela faz parte. A escola seria um espaço em que ocorre o encontro e o desencontro de gerações distintas e, por isso, estaria presente situações de rebeldia e de resistência que indicam o impacto da origem de um novo sujeito histórico, que apresenta (AQUINO, 1996).

A resistência e a rebeldia causam tensão na relação estabelecida entre escola e estudante, e essa tensão se manifesta em diferentes percursos escolares e de formas diversas que são marcadas pela participação e/ou passividade, pela resistência e/ou conformismo, pelo interesse e/ou pelo desinteresse. Essa postura dos estudantes frente à escola e aos docentes pode aparentar uma desordem e um desrespeito ao espaço escolar, mas também, pode ser o anúncio de uma nova ordem que a escola não aceita.

É importante reconhecer que a escola é um espaço dinâmico em que seus sujeitos interagem entre si demarcando sua identidade e seu estilo, os quais podem ser vistos na formação dos mais diferentes grupos. É um espaço “aberto a uma vida não escolar, numa comunidade juvenil de reconhecimento interpessoal” (DAYRELL, 2007, p.1120) e, por meio dessa socialização, os jovens apropriam-se e reelaboram a escola e seu espaço físico, oferecendo a ambos novos sentidos (DAYRELL, 2007).

Cada estudante carrega consigo a sua subjetividade que foi construída em diversos espaços em que circula e interage, porém, a escola ainda não enxerga que esse estudante, além de ter essa subjetividade, é jovem e por isso, exclui muitas vezes a sua condição juvenil. Essa exclusão e a padronização de alguns espaços (denominando-se função a cada um deles) talvez tenham possibilitado momentos de tensão com os estudantes. A vivência do jovem no cotidiano escolar “é marcada pela tensão e pelo constrangimento na sua difícil tarefa de constituir-se como aluno” (DAYRELL, 2007, p.1125).

O autor ressalta que para os jovens pobres e de periferia a situação é mais grave, pois sofrem tanto pela sua condição material insuficiente, quanto pela negação da sua subjetividade como se pode notar com sua afirmação:

Além de eles serem privados da materialidade do trabalho, do acesso às condições materiais de vivenciarem a sua condição juvenil, defrontam-se com a desigualdade no acesso aos recursos para a sua subjetivação (DAYRELL,2007, p.1123).

Para o estudioso, a relação da escola estabelecida com os jovens imprime uma nova forma de desigualdade social, além de implicar no esgotamento das possibilidades de mobilidade social para grande parcela da população e novas formas de dominação. Dessa forma, a escola que deveria ser um espaço propiciador da condição juvenil, da expressão da subjetividade dos jovens estudantes, não o faz, “ao contrário gera a produção do fracasso escolar e pessoal” (DAYRELL, 2007, p.1123).

A partir do próximo capítulo apresentaremos nossa incursão na pesquisa de campo, a reunião das informações e apresentação da análise dos dados. Iniciemos, pois, pela aproximação com o local, apresentando o histórico de formação do bairro da Terra Firme, onde se situam as escolas em que fomos buscar os participantes da pesquisa. Em seguida passamos a apresentação das instituições escolares e, por fim, a apresentação dos estudantes participantes da investigação.

IV – MORADORES E ESTUDANTES NA TERRA FIRME

*“Tudo começou pela necessidade de sobreviver
A ocupação da terra pelo povo sem habitação
Desempregados sem educação se auto-organizando
O povo resistindo com sangue e suor
Pelo seu direito de morar
Ocupação e resistência”.*

(Ocupação e resistência -Deliquentes)

A letra da música faz pensar em direitos sociais, em especial, o direito à moradia que fora reconhecido e implantado como pressuposto para a dignidade da pessoa humana, desde 1948, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos e foi recepcionado e propagado na Constituição Federal em 1988. A canção traz a ideia universal de que não se tratam de direitos e sim da ausência deles, pois, a letra da música retrata a triste realidade vivida por muitos brasileiros que até hoje não têm acesso à moradia ou, quando conseguem tê-lo, é necessário fazer uma história bordada de luta e resistência.

Foi exatamente por meio da luta e da resistência que os moradores do bairro da Terra Firme²³, local de moradia dos participantes da investigação e onde se inserem as escolas *lócus* da pesquisa, conseguiram ter acesso a sua moradia²⁴. De acordo com estudos, o bairro é fruto de um processo de ocupação que ocorreu na década de 40 (Alcântara, 2016). A área ocupada pertencia às universidades federais, hoje, Universidade Rural da Amazônia e Universidade Federal do Pará.

Em resposta à ocupação, a polícia federal se fez presente no local impondo sua força, derrubando os barracos que ocupavam as terras federais. Em contrapartida, os moradores do bairro uniram-se e criaram um centro comunitário denominado “Bom Jesus” para lutar organizadamente em favor da não retirada de suas casas do espaço. A organização resultou na ida de alguns moradores até Brasília para conversar com o ministro da educação na época, e na cessão das terras para os moradores do bairro, ou seja, o ministro mudou o fim educativo

²³ O nome do bairro *Terra Firme* partiu de uma ironia contra o que na verdade o bairro passava. Uma brincadeira de contrário ao nome. Porque não era uma terra firme, era alagada.

²⁴ Informações retiradas do site <<http://www.anf.org.br/terra-firme-cultura-e-resistencia-em-belem-do-para/>>

daquela terra para um fim social. É importante dizer que apesar do processo de ocupação do bairro ter ocorrido na década de 1940, a sua formação enquanto bairro iniciou no fim dos anos 1960 e foi acentuada nos anos de 1970-1980(ALCÂNTARA, 2016).

O bairro da Terra Firme²⁵ é localizado nas camadas populares de Belém do Pará e apresenta-se como um dos mais populosos da capital, possui uma população estimada de 61.439 habitantes (CENSO 2010), tido como um dos maiores da camada popular da região metropolitana. É confinante aos bairros de: Marco, Canudos, Guamá, Universitário e Curió Utinga; é delimitado, geograficamente, principalmente, pela Avenida Perimetral e o rio Tucunduba (ALCÂNTARA, 2016). O bairro foi crescendo desordenadamente e sem planejamento urbano, mantendo-se por um longo período à margem da sociedade e das políticas públicas governamentais, representando um dos bairros mais violentos da cidade.

Atualmente, a sua população é em sua maioria composta por mulheres e jovens, e a menor população é de idosos. Concentra boa parte da população de baixa renda do centro da capital e possui marcas da ausência do poder público, pois, há a carência de serviços básicos de saneamento, de saúde, de segurança, de lazer, de cultura e de educação. Essa realidade atinge a todos da comunidade, inclusive a juventude local.

Nesse bairro, que desde a sua origem está marcado pelos processos de lutas e de resistências contra o poder público, inserem-se as escolas *lócus* deste estudo. O bairro atualmente tem três escolas que atendem estudantes do Ensino Médio, porém a presente pesquisa foi realizada em duas escolas, doravante nomeadas como: escola X e escola Y. O critério de escolha dessas escolas ocorreu considerando: a) localização: estar situada nas extremidades do bairro, já que há diferentes agrupamentos sociais e equipamentos urbanos distribuídos ao longo de sua extensão; b) acesso à escola: distância ou proximidade de equipamentos urbanos no bairro, o que caracteriza mais ou menos infraestrutura.

A escola X e escola Y, portanto, situam-se em extremidades opostas no bairro, atendem a públicos estudantis diferentes, seu acesso é distinto quando considerados a disposição de equipamentos urbanos, já que uma escola tem melhores condições de acesso por se localizar em um espaço em que os

²⁵ Informações sobre o bairro segundo dados do IBGE- 2010.

equipamentos urbanos estão concentrados, enquanto que a outra, por ser mais afastada, não os tem próximos.

4.1 Contextos escolares em que se inscrevem os sujeitos da pesquisa

As escolas X e Y apresentam histórias diferentes quanto a sua origem. A primeira foi construída e planejada pelo poder público e no ano de 1994 foi inaugurada, apresentando uma infraestrutura adequada para o ensino escolar. Já a segunda, instala-se de modo inadequado e até a presente data não aconteceu a sua construção. Ambas as escolas recebem diariamente jovens das camadas populares, oriundos do referido bairro ou de localidades próximas que apresentam, em sua maioria, condição material insuficiente para suprir as suas necessidades básicas de alimentação, de cuidar da saúde, do corpo e da mente.

Essa realidade condiz com configuração atual da sociedade brasileira que não oportuniza os jovens das camadas populares a vivência plena de sua condição juvenil, ou seja, restringe-se cada vez mais a utilização dos benefícios que seriam comuns a essa categoria, como: educação, cultura, lazer, esporte entre outros. Os jovens das referidas escolas, em sua maioria, vivem um quadro de negação de direitos, aliado a essa situação, tem-se também o convívio e a exposição diária a riscos de morte e a diversas formas de violência, já que, o bairro faz parte dos índices elevados de extermínio juvenil.

É nesse contexto que estão inscritos os jovens que serão sujeitos da presente pesquisa, sendo estudantes do Ensino Médio das escolas X e Y, moradores do referido bairro, que tem bordada em sua história experiências de luta e resistência e que apresentam uma forma diferente de portar-se diante das normalizações e propostas pedagógicas das escolas.

Devo lembrar que inicialmente desenvolvi um raciocínio ainda marcado por minha experiência profissional, de que cada escola teria mais ou menos resistência às normas escolares. Entretanto, na pesquisa vi que tal assertiva era falsa de modo que os GDs foram realizados igualmente nas duas escolas, na tentativa de ouvi-los sobre as normalizações e seus modos de reagir ou resistir a elas. Gostaria, contudo, a título de visualizar melhor o contexto escolar dos participantes, apresentar brevemente as escolas em que estudam.

4.1.1 A escola X

A escola foi construída na década de 1990 e fundada em 1994. O número de estudantes matriculados totaliza 950, sendo que 305 estão registrados no Ensino Médio, contabilizados os turnos manhã, tarde e noite. De acordo com os dados do censo 2016, a escola dispõe, atualmente, para atender a comunidade escolar, da seguinte infraestrutura: alimentação escolar para os alunos, água filtrada, fossa, lixo destinado à coleta periódica, acesso à internet, água da rede pública, energia da rede pública e lixo destinado à queima. Há também equipamentos e dependências, os quais contribuem para as atividades pedagógicas da escola. Quanto aos equipamentos tem-se: computadores – tanto administrativos quanto para estudantes –, DVD player, televisores, impressoras e projetor multimídia. Quanto às dependências a escola está organizada dessa forma: dezoito salas de aulas, sala da diretoria, sala dos professores, laboratório de informática, laboratório multifuncional, quadra de esporte descoberta, cozinha, biblioteca, área verde, pátio coberto, auditório, despensa, sala de secretaria, banheiro adequado para alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida.

Em relação aos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)²⁶, a escola, em 2005, apresentou a nota 2.8, ano em que a projeção do IDEB para o município era de 3.1. No ano de 2007, as notas declinaram e atingiram a média de 2.4, ano em que a projeção do IDEB para o município era de 3.0. Em 2009, atingiu a nota de 2,5, ano em que a projeção do IDEB para o município era de 3.1. No ano de 2013 as médias sofreram uma boa elevação e atingiram a média de 2.7, ano em que a projeção do IDEB para o município era de 3.1. Por fim, no ano de 2015 alcançou a média de 3.1, ano em que a projeção do IDEB para o município era de 3.3. Ao lançar um olhar mais cuidadoso para os números do índice de desenvolvimento de educação básica, constata-se que ocorreu melhora do desempenho da escola de forma crescente nos anos de 2009 a 2015, observando que no ano de 2015 a escola atingiu um resultado próximo ao esperado pelo poder público.

²⁶Ver em: <http://qedu.org.br/escola/>

4.1.2 A escola Y

Criada no ano de 2002 em decorrência da extinção de 4 (quatro) escolas em regime de convênio que funcionavam em associações comunitárias, inicialmente, a escola passou a desenvolver suas atividades provisoriamente em um galpão onde funcionava um depósito de cimento que fora adaptado de forma precária para tentar atender a demanda específica da comunidade escolar do bairro da Terra Firme, em torno de 1630 estudantes, até a construção de prédio específico, conforme prometido pelo órgão estadual na época. Atualmente funciona em um prédio localizado no antigo espaço da Fundação Aquarela (Escola Nuremberg), após a cessão, em regime de Comodato, pelo prazo de 20 anos (prorrogável por mais 20).

Totaliza 1047 estudantes matriculados, distribuídos nos ensinos fundamental (I e II) e médio. Destes, 371 estão matriculados no Ensino Médio, contabilizados os turnos manhã, tarde e noite. De acordo com os dados do censo 2016, a escola dispõe, atualmente, para atender a comunidade escolar, da seguinte infraestrutura: alimentação escolar para os alunos, água da rede pública, energia da rede pública, lixo destinado à coleta periódica, internet e fossa. Além disso, possui os seguintes equipamentos: computadores administradores, computadores para estudantes, DVD player, televisores, retroprojektor, copiadora, videocassete, projetor multimídia, máquina fotográfica/filmadora, fax, impressora e aparelho de som. Já as dependências são: 17 salas de aulas, sala da diretoria, sala dos professores, sala de informática, quadra de esporte descoberta, cozinha, biblioteca, sala de leitura, parque infantil, banheiro fora do prédio, banheiro adequado à educação infantil, sala de secretária, almoxarifado, banheiro com chuveiro, refeitório, despensa, auditório, pátio coberto e banheiro dentro do prédio.

Em relação aos índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), no ano de 2005 a nota da escola era de 2.4 e a projeção do IDEB para o município era de 3.1. No ano de 2007, a média ficou em 2.6 e a e a projeção do IDEB para o município era de 3.1. Em 2009, verificou-se a nota de 2.4, com projeção para o município de 3.1. Em 2013, o índice subiu para 4.8, sendo a projeção para o município de 3.1. Em 2015 a média caiu e chegou em 3,1 e a projeção para o município era de 3.3.

Ao observar os presentes dados, constata-se que os números do IDEB vieram sofrendo oscilação, ou seja, em um ano há o aumento das notas e no outro

ano há o declínio. Contudo é importante ressaltar que a escola teve um aumento elevado em sua nota no ano de 2013, alcançando 4.8, superando até mesmo a projeção da média para o município de Belém do Pará.

Deve-se observar que, no ano de 2013, A escola Y foi detentora do Índice de Desenvolvimento do Ensino Básico (IDEB) mais alto da rede estadual para os anos iniciais do Ensino Fundamental (1^o ao 4^o ano), com nota 5.5 e para as séries finais (5^a a 8^a), a nota também alcançou destaque com os seus 4.8, conforme mencionado acima.

4.2 O encontro com o campo: desafios, estratégias e descobertas

A pesquisa de campo foi realizada em duas escolas públicas do bairro da Terra Firme onde foram realizados sete grupos de discussão. O “piloto” ocorreu no primeiro semestre de 2018 e o restante ocorreu no segundo semestre do mesmo ano. Nas idas e vindas ao campo em busca de novas descobertas percebi que pesquisador constrói seu trabalho dia a dia, preocupando-se com o rigor que toda abordagem e técnica de pesquisa exigem para que os objetivos sejam alcançados, lança mão de seu embasamento teórico e parte com seus instrumentos de investigação para o campo de pesquisa, depara-se com os sujeitos ou grupos de sujeitos que partilham ou não de mesmos pensamentos, ideais, grau de instrução, contextos social e econômico.

Neste processo, fui de forma gradativa construindo-me como pesquisadora, tinha nas mãos e na mente a forma, o modelo, o conhecimento de como chegar até o campo, todavia, havia dentro de mim a inquietude, a perturbação de como seria conversar com jovens de 15 a 20 anos do Ensino Médio. Preparei-me para ir até as escolas, organizando as perguntas que seriam lançadas como geradoras de narrativas de meninos e de meninas, no entanto, percebi que não era suficiente preocupar-me somente com aspectos formais, era necessário também pensar nos sujeitos da pesquisa (seu contexto social, econômico e escolar), pois estaria com eles/elas frente a frente e precisava conduzir a investigação de maneira que os garotos e garotas tivessem condições de compartilhar suas opiniões e compreensões.

Apesar da organização prévia, ocorreram duas situações que, inicialmente, dificultaram o andamento da pesquisa. A primeira refere-se ao modo com realizei a pergunta que dava início à discussão do grupo e, a segunda, relacionou-se ao

espaço físico que me foi destinado para o encontro com os participantes. Ao introduzir a primeira pergunta, “o que é ser jovem no seu bairro?”, notei que essa e outras perguntas não geravam narrativas. A conversa no grupo “travava” e as discussões eram discretas. Percebi que era necessário deixar a linguagem ainda mais leve e próxima da forma como falam, para que nos entendessem e assim o fizemos, afinal os/as sujeitos da pesquisa eram jovens de Ensino Médio.

A segunda situação foi relacionada ao espaço. A programação inicial do Grupo de Discussão supunha um local tranquilo e silencioso, adequado à escuta de jovens, mas apesar de ter acertado a biblioteca para a atividade, houve a entrada de pessoas de forma abrupta comprometendo o desenrolar da narrativa dos meninos. Nesse momento, tentei concentrar-me e ajudar os garotos a também não perder o foco, porém foi em vão, finalizamos aquele momento e percebi que esta movimentação causou prejuízos. Já que havia me deparado com estes imprevistos, decidi ir com o próximo grupo para uma área aberta da escola. Uma espécie de campinho e lá sentamos na calçada e conversamos bastante, a entrevista teve a duração de uma hora e sete minutos. Apesar de estarmos em um local que não nos oferecia conforto, consegui realizar um dos grupos de discussão mais emblemáticos que me trouxe relatos significativos para o alcance dos objetivos deste trabalho. Tal experiência mostrou-me que o pesquisador é um sujeito que faz, refaz, constrói e se reconstrói, seja a cada partida ou chegada ao campo, carregando nas mãos e na mente o rigor e os objetivos da pesquisa.

Após essas duas situações, somente a linguagem foi alterada no momento de ouvir os sujeitos dos próximos GDs, todavia, não foi necessária a nossa saída para outro espaço que não fossem as salas indicadas e autorizadas pela equipe gestora da escola, pois não me deparei com situações que me provocassem nosso deslocamento. Nas próximas linhas apresentarei o perfil de cada Grupo de Discussão.

4.2.1 Quem são vocês que não se calam? Os Sujeitos da Pesquisa:

Assim como já dissemos, foram realizados sete (7) Grupos de Discussão com a participação de 30 estudantes do Ensino Médio. A escolha dos nomes dos Grupos de Discussão emergiu a partir da própria narrativa dos sujeitos da pesquisa. Verifiquei que algumas palavras pronunciadas eram repletas de sentido e de significados que indicavam que não foram ditas à toa e sim, talvez, denotassem o

desejo de se ter, de se conquistar algo ou que, de alguma forma, representavam denúncias, um grito de resistência e até mesmo atividades que os/as jovens dos grupos têm apreço.

Desta forma os GDs foram denominados como: Liberdade, Batalha de rima, Futebol, Empoderadas, Denúncia, Questionadores e Boné. Vamos a eles.

Liberdade- É um Grupo de Discussão misto, formado por dois garotos e duas garotas, um garoto de 16 anos de idade cursando o 1º ano, e os demais de 18 anos cursando o terceiro ano do Ensino Médio. O sustento da família desses meninos e meninas é provido pelo trabalho de auxiliar de limpeza de suas mães. Todos se consideraram cristãos e seguidores ou protestantismo ou do catolicismo. Com este grupo fiz a entrevista piloto, que indicou como deveria atuar no campo de pesquisa. A ideia de liberdade foi expressa diversas vezes por todos do grupo, de modo que a palavra liberdade é forte para esses/essas estudantes, o que levou a dar o nome deste GD de Liberdade.

Batalha de Rima- É um Grupo de Discussão formado por meninas estudantes do 1º ano do Ensino Médio, com faixa etária entre 15 a 19 anos. Duas integrantes moravam somente com a mãe e as outras com pai e mãe. As mães são empregadas domésticas e auxiliar de serviços gerais e os pais, pedreiro e auxiliar de limpeza. Duas integrantes consideram-se cristãs protestantes e as outras duas não apontaram seguir religião alguma. O nome deste GD surgiu a partir dos relatos de estima por essa atividade cultural que acontece em uma praça localizada na fronteira entre os bairros da Terra Firme e do Guamá, demonstrando que a batalha de rima é uma espécie de programação juvenil que acontece, geralmente, aos sábados e que oferece diversão e desperta o apreço de jovens meninos e meninas de ambas localidades, funcionando como uma espécie de ponto de encontro.

Futebol- Este Grupo de Discussão é formado por quatro meninos com a idade entre 17 e 18 anos, estudantes do 2º ano do Ensino Médio. Três desses meninos trabalham durante a manhã e frequentam a escola durante a tarde. Um estudante mora somente com a mãe e o restante convive com pai e mãe. Os recursos financeiros das famílias é responsabilidade também de ambos os pais. As mães assumem a função de professora, manicure, empregada doméstica e diarista. E os pais as funções de revendedor, vendedor e serviços gerais. O nome desse grupo surgiu ao perceber que de todas as brincadeiras relatadas por eles, o futebol seria a atividade mais apreciada, a ponto de unirem-se com outros colegas para

angariar certa quantia em dinheiro para o aluguel de uma quadra e assim jogar futebol. Essa situação de coleta para o jogo é uma realidade corriqueira entre eles, pois, no bairro não há quadra de futebol gratuita e adequada a esta prática esportiva.

Empoderadas- Grupo composto por quatro meninas estudantes do 1º ano do Ensino Médio com idade entre 15 a 18 anos. Das quatro integrantes, somente uma não mora com a mãe (mora com pai e parentes), o restante do grupo reside com os pais. Os sustentos da família provêm do trabalho ou só do pai ou de ambos. As mães são empregadas domésticas e os pais são ou ajudante de pedreiro ou vendedores. Somente uma integrante anunciou ser cristã católica, as outras não apontaram seguir religião alguma. O nome dado a este GD revela a compreensão que as meninas apresentavam sobre seus direitos, em especial, na posição de exigir a equidade de gêneros nas ações e normas da escola.

Denúncia- As participantes deste grupo são cinco meninas estudantes do terceiro ano do Ensino Médio com idades entre 17 a 20 anos. Quatro integrantes moram com pai e mãe, uma é órfã e reside em casa de parentes. Somente uma menina trabalha, estagiando em uma instituição de pesquisa. Suas mães contribuem com o sustento da família e trabalham como empregadas domésticas e/ou de forma autônoma. Já os pais desenvolvem o trabalho de técnico eletricista, de motorista e de vendedor ambulante. A religião seguida por este GD é cristã, mais precisamente o protestantismo. Essas meninas assumiram uma posição crítica, indicando situações pelas quais não têm uma avaliação positiva. Sua postura inclui a exemplificação detalhada do que criticam, sua característica proeminente é denunciar.

Questionadores- Este grupo é composto por cinco meninos estudantes do Ensino Médio com idade entre 17 a 19 anos. Três integrantes moram com pai e mãe, e os outros dois, somente com a mãe. O sustento financeiro desses meninos é oriundo do trabalho somente da mãe ou de ambos. As mães trabalham ou de forma autônoma ou como doméstica. Os pais desenvolvem trabalho autônomo ou são ambulantes. A religião seguida por eles é cristã, católico ou protestante. Neste GD há dois estudantes que trabalham, um é entregador de alimentos e o outro é estagiário de uma instituição de pesquisa. Esses meninos refletem sobre o cotidiano escolar e a infraestrutura. Questionam intensamente sobre os motivos das situações problemas que identificam. Tal característica delineou o nome deste GD.

Boné- Este GD é composto por meninos do 1º ano do Ensino Médio com idades entre 15 a 18 anos. Três integrantes moram com os pais e somente um mora com a mãe por motivos de falecimento de seu genitor. O sustento financeiro desses meninos deve-se ao trabalho do pai e mãe ou somente da mãe. Os pais trabalham como motoristas, lavadores de ônibus ou de forma autônoma, já as mães trabalham como diarista e/ou empregada doméstica. Em relação à religião, designaram-se cristãos evangélicos. A importância que os meninos atribuíram ao boné, a insistência em utilizá-lo na escola e o seu descontentamento com a proibição do uso, foram essenciais para que este GD recebesse essa denominação.

No próximo capítulo apresentaremos a análise processada por meio da transcrição da fala dos participantes.

V SER JOVEM NO BAIRRO DA TERRA FIRME

O presente capítulo apresenta o modo como meninos e meninas participantes dos GDs Liberdade, Batalha de Rima, Denúncia, Futebol, Empoderadas, Questionadores e Boné percebem como é ser jovem e ser morador/a do bairro da Terra Firme.

5.1 Restrição de liberdade

É certo que meninos e meninas de bairros de camadas populares desfrutam de poucas chances de experimentar de forma positiva a sua condição de ser jovem por conta do cenário de violência e de restrições materiais, todavia, mostram em suas narrativas que viver no bairro é ter, não só experiências negativas, mas também positivas.

No que se refere aos pontos negativos, destacaram três elementos. O primeiro, restrição de liberdade, foi apontado pelo GD Liberdade:

Y- Então (1) eu gostaria de saber, é(.) como é ser jovem e morador na Terra Firme?

Am: Como é os jovens?

Y-:Como é ser jovem na Terra-Firme?

Am: tem tipo (.) tem várias coisas (.) né maneiras (.) tipo classes (.) grupos sociais

Bf: Isso (.) exatamente (.) várias maneiras, tipo(.) tem vários jovens de vários tipos, tem (1) jovens que

Cf: [jovens que gostam de ir pra festa

Bf- isso, Jovens que gostam de sair, jovens que gostam de ficar em casa, jovens que curtem outras coisas, entendeu Tipo (.) várias maneiras diferentes

[Dm: ()

Bf: Cada um tem a sua opinião;

Na verdade, assim, a gente podia chegar um pouco mais tarde na nossa casa, mas a violência tá demais.

E agora a gente tem horário para sair horário para entrar no caso, é, pessoas que fazem coisas erradas, é, tipo a gente, tá sofrendo por= por, precaução de outras pessoas, entendeu? Tipo... pessoas que **realmente** estão fazendo coisas erradas tão saindo de casa e gente que trabalha não pode mais sair porque eles estão matando qualquer pessoa Eles. não matam somente quem está fazendo coisas erradas (.) tipo (.) gente tem que sair cedo para **trabalhar** e chegar cedo porque se chegar a partir das 10 horas se você tiver na rua, eles não querem saber quem é, eles chegam e **matam**, eles não querem saber se tu tem culpa ou se tu não tem.

O GD liberdade relatou que há diferentes modos de ser jovem, posto que meninos e meninas vivem sua juventude de diferentes maneiras. No entanto, para

aqueles jovens, que gostariam de ter uma mobilidade noturna, há restrições devido à ameaça de violência que ronda o local, pois essa situação incide em qualquer pessoa que esteja fora de sua casa.

Ao contrário do que o termo jovem supõe, e como é defendido por diferentes pesquisadores da área de juventude, não há um padrão sobre ser jovem na Terra Firme, a diversidade é percebida quando dizem ‘tem jovens de vários tipos’ (Am), ‘jovens que gostam de ir para festa’ (Cf), ‘jovens que gostam de sair, jovens que gostam de ficar em casa, jovens que curtem outras coisas’ (Bf). Essa diferenciação se refere ao modo como se sociabilizam, como se divertem ou buscam o lazer.

Quando Bf diz: ‘na verdade, assim, a gente podia chegar um pouco mais tarde em casa, mas a violência tá demais’, depreende-se que em tempos anteriores os meninos e meninas circulavam pelo bairro em horários que, possivelmente, ultrapassavam às 22 horas, com talvez, maior sensação de segurança, contudo, compreende-se, com essa fala, que os meninos e meninas apresentam a clareza que a violência no bairro tornou-se extrema e os coloca em perigo.

O aumento da violência incide na limitação do horário e na restrição de liberdade desses/dessas jovens, já que a partir de determinada hora colocam em risco suas vidas, posto que ‘eles chegam e matam’ (Bf). Essa situação desperta nos meninos e nas meninas sentimentos de medo e de insatisfação. O medo é percebido no trecho: ‘gente que trabalha não pode mais sair porque eles estão matando qualquer pessoa’ (Bf).

A ideia de restrição de liberdade foi associada também a outro fator, como ficou evidente ao prosseguirem no debate:

Am- Quem sofre as consequências somos nós

Bf- é, nós jovens.

Cf- Por isso, tipo, a gente não pode mais ficar na rua. A gente se sente tipo acuado, né;

Bf- Porque a gente é jovem.

Cf: [a gente se sente tão prejudicado

Bf- tipo(.) eles... é... estão roubando nossa felicidade porque a gente não tem nada a ver, não temos nada a ver com que está acontecendo, têm alguns jovens que não têm, que não se metem, mas tem uns que têm. E só porque a minha fala é:: junto (1). é parecido com a fala dos que estão fazendo coisas erradas, eu também sou reconhecida como se fosse, entendeu? Só porque eu tenho amizade com pessoas que são do mundo do crime (.) eles me confundem, Só porque eu tenho cor de pele diferente (.) eles me confundem, só porque eu sou da classe média baixa, sou da classe baixa, eles me confundem. (.) então tipo:: os filhinhos de papai eles

até os filhinhos de papai estão se metendo no crime, gente que não precisa disso. Tipo::, tá certo que a gente não, a gente não entra no mundo do crime porque não tem condições? mas filhinho de papai que não tem, tem onde estudar, tem uma boa escola, tem uma casa legal, tudo que precisam tem, entra no mundo do crime pra quê, gente? Eu não entendo? (GD LIBERDADE).

Em sua concepção, sua felicidade estaria sendo “roubada” devido à associação a um estereótipo do mundo do crime. Por fazer parte de uma classe empobrecida, obter certa relação de amizade e possuir a cor e o linguajar pretensamente correspondente a jovens envolvidos em delitos, sendo tratada como delinquente. Afirma que jovens que dispõem de boas condições financeiras também, vinculam-se à criminalidade, mesmo não tendo motivos para isso, portanto, a criminalidade não é realidade somente para classes empobrecidas.

O GD Liberdade utiliza de alegorias para mostrar a sua percepção sobre o que é ser jovem e morador/a do bairro, quando afirma: ‘Estão roubando a nossa felicidade’ (Bf), compreende-se que alguém estaria apropriando-se de forma violenta de um bem alheio, no caso, de um bem subjetivo desses meninos e meninas, a sua liberdade, já que o termo “roubar” denota o sentido de apropriação de um bem de outrem por meio de ameaça, de fraude ou da violência. Para Bf, o roubo de sua felicidade estaria atrelado à restrição de sua liberdade em circular dentro e fora do bairro em horários noturnos. Quando diz: ‘E só porque a minha fala é::: junto (1). é parecido com a fala dos que estão fazendo coisas erradas, eu também sou reconhecida como se fosse, entendeu?’, pode-se depreender que ela localiza preconceito linguístico²⁷ pelo fato de comunicar-se, em determinadas situações, tal qual o jovem envolvido em atos ilícitos. Utilizando a variedade linguística não padrão tem possibilitado que sejam estigmatizados, já que esse modo de falar é avaliado como algo negativo e sem prestígio social, pois são consideradas inferiores ou errada pela gramática normativa da língua Portuguesa. Ao dizer: ‘eles me confundem’ emana o sentido de que jovens não ligados ao crime são associados ou porque não dizer misturados com os que de fato têm relação com o mesmo por compartilharem da mesma linguagem.

Ao usar neste trecho três vezes a frase: ‘eles me confundem’ e ‘só porque’ revela a clareza que tem acerca da discriminação e dos estigmas que sofre por

²⁷ Segundo Marcos Bagno (1999) não existe uma forma “certa” ou “errada” dos usos da língua e o preconceito linguístico, gerado pela ideia de que existe uma única língua correta (baseada na gramática normativa), colabora com a prática Exclusão social.

causa de sua cor, de sua raça e de sua classe social e também, por manter uma relação de cordialidade ou até amizade com pessoas atreladas ao crime.

Ao dizer que tem a “cor de pele diferente”, notei que revela uma percepção de que a pele de cor branca seria “normal” ou “padrão”, padrão de não criminoso, a menina identifica o preconceito racial, pois a pele negra carregaria o estereótipo negativo, ligado a infrações. Em contrapartida, ao relatar: ‘os filhinhos de papai eles (.) até os filhinhos de papai estão se metendo no crime, gente que não precisa disso?’ mostra a compreensão de que o atrelamento de um jovem ao mundo do crime seria causado pela ausência de recursos financeiros e por isso não faria sentido à participação dos jovens de classe média/alta na criminalidade. Nas entrelinhas é dito que é compreensível um jovem pobre fazer parte deste mundo, já que ele não é provido de estrutura financeira tal qual o jovem rico.

Percebe-se, também sua a insatisfação nas frases: ‘Quem sofre as consequências somos nós’ (Am), ‘é, nós jovens’(Bf), compreende-se que jovens, como são, apresentam a vontade de socializar-se, de transitar por diversos lugares em busca de diversão, em diferentes horários. Todavia, são impedidos por fatores externos, como o aumento da criminalidade que atravessa o que gostariam de estar fazendo.

O GD Denúncia, formado somente por meninas, apresenta também a temática restrição de liberdade como explicação de como é ser jovem e moradora no bairro da Terra Firme.

Y- Então (1) eu gostaria de saber, é(.) como é ser morador e jovem na Terra Firme?

Bf:: Eu acho que tem seu lado prós e seu lado contra; eu gosto muito do bairro da Terra Firme, mas eu tenho muito medo, é::: tenho medo da insegurança, tenho medo de sair de casa às vezes, aí, eu fico olhando pra um lado e pro outro que eu fico com medo de um @carro prata@

[Af: ahã, ahã

Bf: ou um preto pegar, não sei,

Af: Na verdade, @qualquer carro, né?@

Bf: Eu estou me sentindo ultimamente, é::: com muito medo, mas como eu falei, né? Tem seus prós né que::: o bairro da Terra Firme tem muita gente honesta (.) trabalhadora que luta todos os dias pra mudar esse=esse lado da violência que tem aqui no Bairro da Terra Firme

Cf: Eu tenho medo de ser sequestrada, na rua, eu sempre gravo as placas do carro porque (.) se(.) tipo (.) eu for sequestrada e tiver a oportunidade de pegar um telefone, eu já vou falar, eu estou aqui nessa casa, tal, tal o número da placa é essa, essa, eu já fico com esse pensamento, já. Eu já fico assim atordoada. O lado bom é que é

um orgulho de morar aqui na Terra Firme, porque às vezes as pessoas falam assim mesmo: “me rouba logo” e isso já é meio que um preconceito, né? Porque eles pensam que aqui é, tipo uma periferia que só tem ladrão e que todo mundo aqui rouba, mas tem as pessoas que como a Bf falou que são boas, que são trabalhadoras e é isso.

O GD Denúncia também compreende que morar no bairro é estar sujeito à insegurança e insere outro elemento como o medo de ser sequestrada. O sentimento de suscetibilidade é significativo entre as meninas que sentem a presença do perigo constante a ponto de criar como estratégia gravar o número das placas dos carros para o caso de necessidade de solicitar socorro.

Depreendem-se as consequências emocionais que a rotina de violência ocasiona nas jovens meninas moradoras do bairro. A palavra medo é citada por elas diversas vezes como se vê nas frases: ‘eu tenho muito medo’ (Bf), quando ela enfatiza: ‘Eu estou me sentindo ultimamente, é::: com muito medo’(Bf) e “Eu tenho medo de ser sequestrada” (Cf). Esse sentimento é reflexo de um cotidiano violento vivido rotineiramente pelas meninas do grupo.

Um elemento diferente daquele apontado no GD anterior se refere a uma particularidade apontada por Cf ‘Eu tenho medo de ser sequestrada, na rua’. Elas chamam atenção para uma característica singular, que parece ser uma rotina no bairro: ‘eu fico olhando pra um lado e pro outro que eu fico com medo de um @carro prata@’ (Bf), ‘@qualquer carro@’. A presença do carro prata ou preto²⁸ nas ruas desperta a atenção para um perigo eminente revelando uma dinâmica própria do bairro que elas vinculam a situações de eminente perigo. Ao dizer as palavras “carro prata” entre risos demonstram certo nervosismo com o que ele significa, expresso na frase: ‘Eu já fico assim atordoada’ (Cf) e, ao mesmo tempo, demonstra uma posição de familiaridade, uma situação que já lhes é corriqueira, ainda que as lembre momento ruim, de ameaça a sua integridade e segurança.

O medo é um sentimento que paralisa e também protege, pois ao se sentir em perigo, as meninas deixam de fazer algo e ao mesmo tempo às coloca numa posição criativa de, ao não poder evitá-lo, elaborar estratégias para proteger a vida, assim como vemos no trecho da fala de Cf: ‘eu sempre gravei as placas do carro’. Esse parece ser um modo de resistir à dinâmica da vida de ser uma jovem mulher no bairro, que tem, segundo elas, a possibilidade de sequestro de meninas. Essa

²⁸ Veículo utilizado por supostos grupos de extermínio no bairro.

ideia de resistir pode ser vista na fala em que ela diz: ‘se(.) tipo (.) eu for sequestrada e tiver a oportunidade de pegar um telefone, eu já vou falar, eu estou aqui nessa casa, tal, tal o número da placa é essa’ (Cf). Vemos que é eminente a estratégia que a jovem cria para tentar proteger-se, salvar sua vida, caso seja alvo de sequestro. A vida de jovens moças nos bairros de camadas populares, para este grupo é marcada pelo medo e pela resistência, a partir da criação de estratégias de proteção, o que aponta a difícil realidade de ser menina no bairro. Outro aspecto que restringe a liberdade foi apontado pelo GD Questionadores, que compartilhou relatos acerca do preconceito que já fora alvo por residir em um bairro periférico:

Y- Então (1) eu gostaria de saber, é(.) como é ser morador e jovem na Terra Firme?

Bm: No caso do shopping (.) quando a gente está no cinema e pega a última sessão, a gente fala com toda a educação: “bom dia, quanto está custando, né (.) a passagem de ida lá pra Terra Firme, lá na praça?”²⁹ Aí ele fala: “tá doido, Terra Firme, nunca que eu vou”, nunca? Aí a gente vê um preconceito como o nosso bairro, né? já tipo (.) sei lá(.

Dm: Na realidade? Eles dizem que é uma brincadeira, Né?

Cm: [uma brincadeira de mau gosto

Dm: uma brincadeira de mau gosto, “égua, Terra Firme, me rouba lo::go “ou tu é doido vou ali pra aquele pedaço e ainda vão me roubar naquela ponte(.” porque a referência de ponto vermelho na Terra Firme, é o Tucunduba, a ligação, são os pontos mais perigosos que os moradores consideram e a sociedade também. Aí, oh, por exemplo, eu(.) tem umas pessoas aqui da escola que moram aqui perto da escola mesmo na Perimetral³⁰

Cm: [A menina

Dm: por exemplo ela mora aqui na perimetral é perigoso (.) rola muito assalto, arrastão

Em: [principalmente aqui que é noturno, é muito propício pra rolar assalto essas coisas

Dm: Como eu falei(.) ela mora na Perimetral, aí eu fui falar numa roda de conversa de amigos que estavam se conhecendo, né? aí eu era novato e quis me enturmar com eles e aí eu falei onde morava, falei que eu morava perto do Tucunduba³¹ (.) aí começou as brincadeiras de mau gos:to que eu era traficante e tal e mexia com dro::gas

²⁹ Parece ser uma conversa com motorista de taxi, com o fim de estabelecer o valor da corrida do shopping até sua residência.

³⁰ É via de acesso para locais importantes e de grande movimento, como a Estrada da Ceasa, Embrapa, Campus de Pesquisa do Museu Emílio Goeldi, Eletronorte, Escola de Aplicação da UFPA, além das duas Universidades Federais UFRA e UFPA que demandam a maior parte dos usuários do transporte coletivo da via. Ela também corta o Igarapé do Tucunduba, dividindo os bairro do Guamá e Terra Firme.

³¹ O igarapé do Tucunduba, que é um dos 13 canais da bacia hidrográfica urbana do Tucunduba situa-se a uma latitude de 1° 26' 4,7" e a uma longitude de 48° 27' 20,9", que corresponde a sua nascente, é o principal corpo hídrico dessa bacia, possuindo extensão linear de aproximadamente 3900m, tendo seu exutório no Rio Guamá na parte litorânea da cidade.

Bm:
hoje a gente vê isso; né?

[até

O preconceito relacionado ao local de moradia é percebido pelos meninos do grupo quando relatam a dificuldade de retorno para suas casas ao se deslocarem para o centro da cidade em busca de lazer. Geralmente, taxistas recusam-se a levá-los por compartilharem a visão de que o bairro é local perigoso. Todavia, afirmam que esse preconceito não é oriundo somente de quem mora fora do bairro, há moradores que disseminam discursos preconceituosos a outros que vivem em passagens, ruas ou alamedas mais distantes da Avenida Perimetral, associando-os ao tráfico de drogas.

Este GD aponta uma situação corriqueira vivenciada pelos jovens da Terra Firme: o preconceito pelo lugar onde moram. Há uma relação quase que automática entre morar no bairro e o crime. Isso é visto quando relatam a fala das pessoas sobre o bairro: ‘égua, Terra Firme, me rouba logo’ (Dm) . Destaca-se desta fala a negatividade que o local representa dentro da sociedade belenense, pois uma frase dita dessa forma não só reafirma o preconceito como ofende, já que se subentende que ali só moram ladrões. Esse preconceito atinge a dinâmica de vida desses jovens, já que sofrem restrições dos serviços de transporte para voltar para casa como relatado por Bm. O cuidado ao construir sua fala dando a ela o caráter formal e a cordialidade com a qual se reportou ao motorista, foi uma forma de mostrar-se com diferencial, uma tentativa de quebrar os estereótipos dado aos jovens daquele bairro.

A relação de preconceito é uma realidade que ocorre entre os moradores do próprio bairro, no trecho ‘ela mora na Perimetral [...] aí eu falei que morava perto do Tucunduba³², aí começou as brincadeiras de mau gos:to que eu era traficante e mexia com dro::gas’ (Dm), revela-se que morar na ‘perimetral’ (uma avenida) seria um fator de distinção social, pois os equipamentos urbanos existentes naquele espaço simbolizam para seus moradores um privilégio, todavia, morar em ruas mais distantes desta via, no caso, próximo ao ‘Tucunduba’, significaria fazer parte ou estar próximo ao crime.

³² OTucunduba situado na área de expansão da cidade e caracterizado por um processo de urbanização acelerado, ocupada por uma população de baixa renda, especuladores e segregados e com total carência de serviços de infraestrutura, como: água encanada, esgoto e coleta de lixo.

Uma das jovens do GD Denúncia compreende que a sociedade apresenta preconceito com o bairro, disseminando que este seria um local de periferia onde moram apenas pessoas infratoras. As meninas demonstram ter clareza acerca das percepções do outro sobre o bairro e, porque não, sobre elas? A explicação ‘porque pensam que aqui é, tipo uma periferia que só tem ladrão’, demonstra consciência de que essas visões, repassadas socialmente, se transformam em rótulos que lhe foram dados. As meninas refutam essa visão que estigmatiza, ao dizerem: ‘mas tem as pessoas que como a Bf falou que são boas, que são trabalhadoras e é isso’ (Cf). Compreende-se que se contrapõem a ideia de que bairro não deve ser identificado como um local da violência e do crime, e sim, como um local que acolhe todos os dias pessoas que utilizam do seu trabalho honesto para sobreviver. Este GD defende os moradores do bairro ao se afirmar que nele moram pessoas trabalhadoras e denuncia a ideia preconceituosa que na ‘Terra Firme’ só mora ladrão.

Além dos aspectos relacionados à restrição da liberdade já apontados por outros sujeitos da pesquisa, como a violência, o preconceito linguístico, racial e com o local de moradia, o medo de ser sequestrada, os participantes do GD Questionadores indicaram outros aspectos que incidem negativamente como é ser jovem na Terra Firme. Vejamos a seguir:

5.2 Infraestrutura

5.2.1 Se chover, não tem aula

Y- Então (1) eu gostaria de saber, é(.) como é ser morador e jovem na Terra-Firme?

Bm: não tem só () tem outros pontos que a gente pode aproveitar que não são bons (.) a área do saneamento, né Dm? Se a gente for ver o nosso bairro °está um pouco jogado pelo governo° porque (.) tipo (.) nesse tempo de eleição pode ser até que ele olhe, né? mas infelizmente já está a 11 dias perto da eleição e nem assim eles olharam para o nosso bairro. Se a gente for entrar nessas ruazinhas por ai é só buraco

Cm: [buraco

Em: principalmente uma rua lá perto da casa do Dm quando chove fica alagada

Dm: [é a comissão

Dm: Mas também (.) a (.) o os deputados (.) o pessoal que toma conta dessas coisas tem que também ajudar as pessoas nessa coisa (.) por causa de alagamen::to, o sane=saneamento básico que é precário aqui no nosso bairro(.) também eles não têm tanta culpa mas eles deviam sane = sanear essas ruas

Cm: [às vezes somos nós mesmo do bairro
 Dm: sanear as pistas(.) vem o caso de do morador vizinho jogar o lixo na rua, põe na calçada, cachorro vai, rasga, não tem uma lixeira adequada, aí vem o caso que (.) o governo podia ajudar nosso bairro promovendo palestras (.) e dizer que tem (.) aqui na Terra Firme tem o ponto histórico que é o ponto de memória da Terra Firme, eu acho muito interessante esse projeto que é coordenado pela professora Helena Quadros e (.) eu sou amigo dela e eu nunca frequentei nenhuma roda de mesa pra debater sobre o projeto né? mas vai ter aqui na esco::la, ela falou que vai ser muito bom também (.) aí é isso que eu queria:: mais palestras pra influenciar os alunos a não evadirem
 Cm: [Evasão
 Dm: Dá orientação pra evitar a evasão escolar também que rola muito nos bairros periféricos e é isso que eu queria falar também.
 Y: ok.

Este GD fala sobre a infraestrutura do bairro ressaltando que, no lugar onde moram, há ruelas esburacadas e ausência de saneamento básico eficiente, pois são constantes os alagamentos que seriam intensificados pela ação dos próprios moradores que não acondicionam seus dejetos em locais livres da ação destruidora de animais. Apontam que o governo seria o responsável pela situação atual do bairro por não oferecer a devida atenção ao local.

O GD Questionadores nos mostra que o bairro está à margem das ações do poder público, já que nele não há saneamento e nem asfaltamento. Em sua percepção, o descaso é materializado pela identificação de buracos e de enchentes que, mesmo em época de eleição, os candidatos não voltam sua atenção para o bairro, deixando-o assim, “jogado”. O termo “jogado” é emblemático, pois emana a ideia de algo sem valor, sem prestígio, passivo de ser esquecido, talvez os meninos e as meninas residentes deste logradouro sintam-se da mesma forma, esquecidos/das. Cerrar os olhos para as carências do bairro é voltar-se contra os jovens que ali moram, é deixá-los como disseram: “jogados”.

Como se pode observar, no grupo surge a ideia de que as constantes enchentes ocorridas no bairro são também responsabilidade da população por não ter uma formação consciente e sensível sobre como cuidar do meio em que vivem e por não haver onde depositá-lo adequadamente. Da mesma forma que denúncia essa postura dos moradores, oferece sugestões ao governo: ‘o governo podia ajudar nosso bairro promovendo palestras’(Dm). A formação educacional seria, talvez, uma das formas de solucionar esse problema do bairro com a parceria de instituições existentes no bairro, como se afirma: ‘aqui na Terra Firme tem o ponto histórico que

é o ponto de memória³³ da Terra Firme’, o que também faria diferença nesse processo em sua opinião.

O grupo estende a sua reflexão até a sua permanência na escola quando afirma nunca ter participado de discussões sobre o projeto “Ponto de Memória”, bem como, seu desejo de ter palestras para que os estudantes não saiam da escola: ‘eu queria:: mais palestras pra influenciar os alunos a não evadirem’. Dessa forma, podemos verificar que para esse GD, atividades educativas diferenciadas são importantes para a manutenção de meninos e meninas na escola.

O GD futebol, também, aponta situações de precariedades relacionadas à falta de infraestrutura no bairro:

Y- Então (1) eu gostaria de saber, é(.) como é ser morador e jovem na Terra Firme?

Am: Eu acho que é bem difícil, né? Porque não tem saneamento né? não tem estrutura para as pessoas que moram aqui e:: também (.) né? Quando chove, toda hora chove; a frente do colégio enche, né? E não dá pra gente também, pra gente vir estudar.

Cm: Aqui está meio complicado quando chove assim. às vezes a aula é suspensa, aí (.) às vezes quando a gente já está na escola, tem que sair e se molha, pisa na água, pode contrair doenças.

O GD expõe que no bairro não há saneamento básico, propiciando em tempos mais chuvosos alagamento de ruas, impossibilitando-o de estar na escola ou, quando já se está nela, precisar retirar-se, ficando vulnerável aos perigos que o contato com a água possa trazer.

Este GD, ao denunciar a ausência de saneamento básico no bairro, revela sua inquietação e desconforto para além de “pisar seus pés na água e contrair doenças”. Seu desconforto aparenta estar mais atrelado a sua formação educacional, ao dizer: ‘E não dá pra gente também, pra gente vir estudar’ (Am), ‘às vezes a aula é suspensa’ (Cm). Depreende-se o valor que eles atribuem à escola e, talvez, a seu aprendizado, já que falam com certo descontentamento sobre a suspensão de aulas. A palavra aula traz uma carga de sentido forte, pois, quando se pensa em aula, pensa-se em estudar conteúdos organizados por professores, mas também, pode-se pensar no conjunto de coisas que a aula pode oferecer, como: diversão, sociabilidade e aprendizados. De todo modo, este grupo faz uma relação quase que imediata entre o período chuvoso e a suspensão de aulas, situação que

³³ Ponto de Memória é um projeto que documenta a história do bairro da Terra Firme com o apoio do Museu Emílio Goeldi, renomada instituição de pesquisa do Estado.

não os agrada e permite perceber a visão positiva que eles têm sobre a sua escola e sua vontade de estar nela.

Além dos fatores relacionados à restrição de liberdade, como a violência, preconceito racial, linguístico e com o local de moradia e a infraestrutura que roubam a felicidade dos jovens, há outros fatores que indicam aspectos positivos de ser jovem no bairro da Terra-Firme.

5.2.2 Tem um lado bom

Ef: É também, como a Bf falou, tem seu lado bom e seu lado ruim, né, o lado ruim todo mundo já conhece, á respeito de assalto, de saneamento básico que não tem em todas as ruas, é? Assim? Esse negócio (.) a preocupação na maioria das coisas é o assalto, tu sair e tu não sair assim, livre: “ah, eu vou sair rapidinho e não vou ser roubado, não? Tu já sai com aquele medo de ser roubada, de ser sequestrada. Entendeu? Mas assim (.) é um bairro que também pode ser, pode crescer, a gente vê assim que ele está crescendo, entendeu? Pode crescer mais se as pessoas dessem mais atenção: assim (.) a respeito, “ah, vamos asfaltar as ruas, dar emprego para as pessoas desocupadas porque na verdade, são pessoas **desocupadas** (.) Assim, tem seu lado bom, seu lado ruim, mas eu **gosto** de morar aqui. É **bom** Morar aqui, tirando o assalto @ (1) @ tirando a violência (GD DENUNCIA).

Demos o destaque à fala de Ef neste grupo por apontar como pontos negativos a falta de infraestrutura e a violência no bairro e, em contrapartida, expressar que gosta de morar no bairro considerando-o como um lugar com prós e contras e que apresenta chances de desenvolvimento.

Nestas últimas linhas florescem outros olhares sobre o bairro, não mais aquele disseminado de forma estigmatizada pela sociedade e nem aquele dito pelos moradores que se configura em torno da precariedade e da violência. A Terra Firme que a menina enxerga, talvez muita gente não consiga ver, pois, ao dizer: “é um bairro que tem muito pra crescer” indica potência de desenvolvimento no bairro. Destaca a infraestrutura: “ah, vamos asfaltar as ruas” e reconhece o desemprego como uma característica social e não uma opção na frase: “porque na verdade, são pessoas **desocupadas**” percebe que, para potencializar o desenvolvimento do bairro, seria necessário um olhar mais atento, um olhar das pessoas responsáveis pela gestão da cidade, de políticas nas áreas de saneamento e de geração de emprego.

Ao dizer: ‘tem seu lado bom e seu lado ruim, mas eu **gosto** de morar aqui’, evidencia que a sua percepção não é romantizada ou inocente, é consciente das mazelas e da extrema violência existentes no bairro.

O GD Questionadores expressou uma visão positiva sobre o bairro apontando outros motivos:

Y: Bom(.) eu gostaria de saber como é ser jovem e morador do bairro da Terra Firme?

Bm: Bom (.) eu que moro na Terra Firme (.) vou falar por mim (.) eu acho um bom lugar: pessoas ótimas de se viver aqui (.) apesar de ter um pouco da violência no nosso bairro (.) essas mortes aí, grupo de milícias () é uma parte que toca um pouco, né: é uma coisa grave (.) tem que ser resolvido. Durante meus 17 anos morando na Terra Firme, eu:: aprendi. Eu aprendi muitas coisas aqui. É:: tem escolas aqui, tem muitos bairros que não têm, tem posto de saúde (.) apesar de ser precário mas tem: e:: o pouco que tem a gente tem que preservar, né? e:: eu tenho muitos amigos mas infelizmente eu perdi muitos já (.) tive experiências de diversas coisas é:: deixa ver (.) também vou voltar pra esse lado que o Am falou (.) é:: como a gente é da periferia a gente é desprezado em diversos lugares, né? outras pessoas têm outro olhar, olham diferente pra nós.

Dm: [é mais também o nosso bairro (.) está fixado em um ponto bem=bem legal, assim, não estou falando no negócio da segurança(.) mas, assim por exemplo(.) a gente tem as melhores faculdades perto da gente como a UFPA, UFRA como Cm falou a UEPA, também:: o nosso bairro fica bem= bem sei lá (2)

Cm: [bem localizado

Cm: Eu gosto desse bairro aqui por causa que passei minha infância todinha aqui desde que eu nasci, passei minha infância aqui(.) minha adolescência e:: sempre assim foi uma boa convivência com todas as pessoas nunca teve essas coisas de um vizinho não querer falar com o outro e essas coisas assim(.) e (1) também não vou dizer que é uma boa estrutura assim:: infraestrutura no caso mas sempre também como o Bm falou também tem bastante escola:: se a gente for ver tem a UFRA que é a universidade aqui do lado da escola e (.) também assim, sobre a parte de lazer como o campo da Terra Firme esses lugares assim pra praticar esporte.

Os estudantes deste grupo apontaram fatores que suscitam aspectos positivos de ser morador do bairro da Terra Firme, pontuou-se com exatidão a localização geográfica, ressaltando a sua proximidade às universidades públicas, tanto federais, quanto estadual. Evidenciou-se a existência de escolas, de postos de saúde e de campinho de futebol, dando ao bairro um diferencial, pois esses espaços não existem em todos os bairros. Ademais, deu-se relevância à sociabilidade que o bairro oferece que, segundo os garotos, é um bairro em que a interação social é mais fácil e, conseqüentemente, a construção de amizades também.

Os meninos deste GD elencam os motivos que os fazem sentir orgulho pelo local de moradia. De forma evidente, potencializaram os pontos positivos do bairro: “eu acho um bom lugar: pessoas ótimas de se viver aqui” (Bm), destacando-se boa relação interpessoal que desenvolvem na comunidade, refutando o lugar comum e estereotipado dado aos moradores e jovens do bairro. Apresentam os serviços existentes no bairro como uma vantagem se comparado aos outros bairros: ‘tem escolas aqui, tem muitos bairros que não têm, tem posto de saúde’ (Bm) e suavizam a falta de eficiência desses serviços: ‘apesar de ser precário mas tem: e:: o pouco que tem a gente tem que preservar, né?’ (Bm). Infere-se que o lugar do menino que fala sobre o bairro não é aquele que potencializa os problemas da sua comunidade, pelo contrário, suaviza, não os põem em evidência. A frase de Bm ‘é precário, mas tem’, revela o caráter amenizador que foi dada a situação de ineficiência de serviços de saúde no bairro. O jogo de sentidos das palavras quase opostas gera um conforto para o jovem morador que sente a necessidade de preservar o “pouco que tem”. A palavra ‘pouco’ se destaca positivamente, pois de acordo com sua percepção, não são em todos os bairros da cidade que há postos de saúde.

Dm ao dizer que o bairro está fixado em um ‘ponto bem=bem legal’, tem o cuidado de esclarecer que não se refere à segurança, e sim a sua boa localização: “a gente tem as melhores faculdades perto da gente como a UFPA, UFRA como Cm falou a UEPA” . O bairro localiza-se em um espaço privilegiado por concentrar em seu entorno instituições de ensino superior públicas, ao que ele atribui uma vantagem, ou diferencial em relação aos outros bairros.

O lugar que este GD designa à violência é ínfimo. Na frase: ‘apesar de ter um pouco da violência no nosso bairro’(Bm), a palavra ‘pouco’ ganha um valor semântico positivo quando colocada junto da palavra ‘violência’, pois revela que a percepção dos estudantes é menor do que a propaganda socialmente. E, ao falar: ‘essas mortes aí, grupo de milícias’ (Bm) revela o afastamento intencional do jovem morador da realidade violenta do local . Para eles, ser jovem e morador do bairro da Terra Firme significa compartilhar boas experiências como as oferecidas pela relação interpessoal.

VI JOVEM E AS NORMALIZAÇÕES ESCOLARES

A escola é um espaço educativo que se organiza a partir de um conjunto de regras com intuito de oferecer relações saudáveis de convivência e garantir o sucesso nas ações pedagógicas. As normas de conduta são um conjunto de regras destinadas à comunidade escolar como um todo, todavia, serão observadas nestas linhas as percepções dos/das estudantes sobre as que incidem neles e nelas, regimentalmente.

6.1 Acerca do Uniforme

Ao perguntar aos meninos e meninas acerca das regras da escola, notei que a mais visível para eles e elas se refere ao uso do uniforme. Perguntados sobre essa questão obtivemos quatro posições apresentadas a seguir.

6.1.1- Uma calça é uma calça

Vejam a visão do GD questionadores acerca das normas da escola:

Y: Qual a opinião de vocês sobre a escola proibir a entrada de estudantes sem uniforme, de boné, de calça colorida ou rasgada? O que vocês acham dessas regras que a escola coloca, né?

Am: Bem (.) muitas vezes a gente acaba (.) como eu que não paro em uma casa, eu fico aqui na Terra Firme na casa da minha avó ou lá em casa mesmo (.) e às vezes quando a minha farda está em casa e eu estou na casa da vovó e eu não tenho como ir em casa, devido eu morar longe (.) aí , muitas vezes eu falto a escola porque não tem como eu ir buscar e não pode entrar sem farda, aí se eles deixassem, não é pra abusar também, só em alguns momentos, mas tem muitos alunos que abusavam por isso que eles não deixavam entrar, mas se pudesse seria bom porque têm muitos alunos que esquecem de lavar a farda (.) no final de semana, ou quando ela está toda suja ou o cachorro rasgou e às vezes a gente tem que faltar por causa do uniforme, igual a calça (.) só pode entrar na escola se for de calça preta ou azul.

Em: igual ao boné também e o que a cor da calça ia fazer diferença, igual ao X, eu só tenho essa calça aqui e estava rasgando e aí teve um dia que eu vim com uma outra calça, eu só tenho essa e uma verde (.) e aí quando cheguei lá, o X me barrou porque eu estava com uma calça diferente dos demais alunos e eu tive que ficar fora um bom tempo até a Y chegar pra eu pedi autorização pra ela e ela me deu autorização pra entrar só nesse dia e se eu viesse no outro dia com a mesma calça, ela falou que eu não ia passar da entrada.

Am: Tem muitos alunos que não têm condições de comprar uma uma calça, um sapato (.) a mãe e o pai não tem condições de comprar um sapato e tipo (.) e se entrar de sandália, não pode e aí maior

coisa, manda pra casa de volta. E aí fica esperando a Y até uma 8:30, se ela vier, se ela não vier, não entra.

Em: E a pessoa fica propícia a ser assaltada ficando lá na frente, também (.) até esperar a boa vontade deles chegarem (.) podendo eles deixar a gente aqui dentro esperando (.) até o responsável vir pra ver se eles dão autorização para nós não(.) eles deixam a gente lá fora esperando.

Os meninos relatam que são impedidos de adentrar na escola quando não portam o uniforme padrão e que ficam na área externa do colégio à espera da possibilidade de permissão de sua entrada pela direção da escola. Caso ocorra a permissão, lhes é dada autorização para entrar e permanecer no espaço, com a ressalva de que não aconteça novamente dia seguinte, caso contrário, não entrarão na escola. Os meninos apontaram a condição material como um elemento que os impossibilita de comprar o uniforme completo proposto pela escola.

Para os meninos, a obrigatoriedade do uniforme resulta em prejuízo, pois são levados a perder aula: ‘às vezes a gente tem que faltar por causa do uniforme’ (Am), seja pela exigência do mesmo, seja por falta de flexibilidade por parte da gestão da escola: ‘aí se eles deixassem, não é pra abusar também, só em alguns momentos’ (Am). A padronização da cor da calça é concebida como algo autoritário, pois se afirma que: ‘igual a calça só pode entrar na escola se for de calça preta ou azul’ (Am), o que leva Em a apoiar questionando no que a cor da calça iria fazer diferença?. Ou seja, ao dizer ‘só pode’, percebe que a escola apresenta regras rígidas levando-os a questionar sobre a cor de uma calça.

O estudante Em dá continuidade a sua argumentação: ‘igual ao X, eu só tenho essa calça aqui e estava rasgando e aí teve um dia que eu vim com uma outra calça, eu só tenho essa e uma verde (.) e aí quando cheguei lá, o X me barrou’(Em). Ao dizer ‘só tenho essa e uma verde’ e ‘o X me barrou’, percebemos que o menino não dispõe de mais de uma calça que componha o seu uniforme escolar, pois sua condição material não lhe permite, talvez. A escola pode não saber disso e o impede de adentrar. Na reflexão de Am é possível delinear a situação de pobreza em que vivem os estudantes da escola que muitas vezes os impossibilita de seguir a regra do uniforme padrão: “Tem muitos alunos que não têm condições de comprar uma uma calça, um sapato (.) a mãe e o pai não tem condições de comprar um sapato e tipo (.) e se entrar de sandália, não pode e aí maior coisa, manda pra casa de volta”. A expressão “não pode” é usada como uma negação da condição objetiva de calçado, a sandália. A expressão “maior coisa” diz que um

estudante sem uniforme sofre negação e constrangimento ao ser impedido de entrar, talvez com certo alardeio da situação. Uma exposição de sua condição que pode ser, às vezes, negociada com determinados funcionários ao dizer que ‘aí fica esperando Y até uma 8:30, se ela vier, se ela não vier, não entra’ (Am).

6.1.2 Uma roupa não quer dizer nada

A exigência rígida da escola em relação à utilização do uniforme pelos estudantes é apontada e refutada pelo GD Liberdade:

Y: Qual a opinião de vocês sobre a escola proibir a entrada de estudantes sem uniforme, de boné, de calça colorida ou rasgada? O que vocês acham dessas regras que a escola coloca, né?

Bf- bom:: eu acho que:: em algumas situações é legal, mas em outras não, a parte legal é que quando a gente sai da escola, a gente é, como já falei no começo da violência, a gente é, como se fala? A gente é reconhecido pelo nosso uniforme, pela nossa postura. E às vezes não, porque eles não entendem, quando nossa farda tá suja e a gente não tem condições de ter várias fardas, várias calças, várias coisas e etc. e nem toda vez a gente tem como vim com outras roupas, entendeu? Porque tipo assim, se a minha farda tá suja hoje e amanheceu chovendo e não teve tempo de secar, não entendem isso, eles falam, vocês tem que vir, é obrigatório vocês virem de uniforme, mas por que, também eles não fazem uniforme para eles? Por quê? Porque eu acho que direitos iguais pra todo mundo. Se a gente é estudante e tem que vir de farda, eles têm que vir. Porque tem, tipo, aquela mulher que eu te falei (funcionária da escola). Ela queria vim falar sobre a nossa calça, mas ela vinha de short, de vestido todo coladinho?

Dm:

[de salto

Bf- vinha de salto, toda aparecendo a calcinha

Am:

[decote

Bf- decote, ela achava que estava certa, ela. Queria ir na sala, chamar nossa atenção, mas arraso logo com ela, porque eu sou @dessas@ mas enfim.

Bf- pois é, isso que acho.

Cf- E daí parou, né? A gente deu uma maneirada, eu não vim mais de calça rasgada; porque falaram que era proibido e também estavam falando que não podia entrar de sandália, que eu acho isso uma bobeira.

Bf- Boné (.)tipo(.) sei lá, porque nem todos os meninos gostam do seu cabelo, entendeu?

Am: [@é@

Dm: [@é@

Bf- **Mesmo** que isso seja nada a ver, porque se Deus? colocou nosso cabelo é para você gostar dele. Mas mesmo assim, alguns gostam de usar boné, o que tem usar boné na escola? Tipo uma coisa **normal?**

Cf- é como um relógio, um óculos

Bf- Se os professores vêm de relógio (.) de cordão, por que não pode usar um boné, gente? O que é que tem? O que tem a ver isso? Nada?

/Cf- Até porque um paletó e uma gravata não quer dizer nada, os políticos estão aí

Bf:

[pois é

Bf- pois é, **gente** (.) Acho isso uma bobagem?

O GD Liberdade afirma que utilizar o uniforme escolar lhe traz o benefício da segurança, pois com ele é reconhecido como estudante. Por outro lado, refuta a exigência do uniforme devido à falta de compreensão da direção da escola quando o estudante não comparece de uniforme. Diz que a condição financeira de muitos estudantes não é favorável para que tenham mais de um uniforme e que a exigência de utilização é imposta pela direção. Além disso, se denuncia o fato dos docentes e corpo técnico não apresentarem-se na escola uniformizados e o fato de funcionárias trajarem-se com roupas decotadas, coladas e curtas, o que para as estudantes é um tipo de roupa é proibido. Afirma-se que o boné é um acessório como outro qualquer e que proibir o seu uso não faz sentido.

O posicionamento deste GD formado por meninas e meninos provém críticas diretas à equipe da escola que, de forma indiscriminada, exige que adentrem o espaço educacional somente de uniforme. Da fala deles e delas é possível compreender que a postura não é maleável, pois: ‘eles falam, vocês tem que vir, é obrigatório vocês virem de uniforme’. A obrigatoriedade cria a ideia que em momento algum possa haver ressalva ou casos de exceção a essa norma, transparecendo que a escola não estaria disposta a ouvir ou saber de alguma particularidade do estudante: Bf é incisiva: ‘eles não entendem, a gente não tem condições de ter várias fardas, várias calças, várias coisas e etc’. Mais uma vez a realidade da escassa condição material não é levada em consideração, já que é dito que não há uma compreensão dos motivos que conduzem os estudantes a não estarem de uniforme.

Os meninos e as meninas compreendem que, no espaço escolar, a exigência do uso do uniforme é direcionada para estudantes, contudo, questionam e desafiam a sua exigência quando dizem: ‘mas por que, também eles não fazem uniforme para eles?’ (Bf), permitindo a seguinte reflexão: se o uniforme é importante para a escola, porque não se estende aos professores? Ou seja, se utilizar o uniforme é algo bom, por que não é exigido a todos/das? Bf prossegue desafiando e questionando a

equipe da escola quando relata: ‘porque eu acho que direitos iguais pra todo mundo. Se a gente é estudante e tem que vir de farda, eles têm que vir’, é possível perceber também que supõe a igualdade de direito e deveres de todos da escola com relação a um traje adequado ao ambiente escolar.

Ao dizer: ‘Ela queria vim falar sobre a nossa calça, mas ela vinha de short, de vestido todo coladinho, **Vinha de salto, toda aparecendo a calcinha**’(Bf), a descrição do modo de vestir de alguém da escola que detinha poder de permitir ou não a entrada de estudantes no espaço escolar, configura-se em uma crítica que serve de contraponto à exigência da cor da calça do uniforme.

A ponderação sobre um uniforme padronizado para a equipe escolar seria, talvez, uma forma de verificar na organização escolar a igualdade de direito e deveres ou ainda uma forma de fazê-los compreender que o uniforme às vezes suja, rasga ou molha.

Para este GD, negar a entrada de estudantes por estarem de sandálias ou por portarem boné, não faz sentido: ‘Acho isso uma bobagem?’ (Bf), inclusive lançam mão de argumentos que sustentam essa ideia, afirmando que é ‘tipo uma coisa **normal** (.) é como um relógio, um óculos (.) se os professores vêm de relógio (.) de cordão, por que não pode usar um boné, gente? O que é que tem?’ (Cf). Ao utilizar a palavra ‘normal’ indicam que o uso do boné na escola é uma prática que faz parte do cotidiano dos meninos, é algo natural, é acessório que faz parte da cultura juvenil, logo, não seria necessário alardeios sobre seu uso. Ao compará-lo com adereços, como o cordão e o relógio, ratifica-se que o boné é um adereço, todavia, seu uso é mais comum entre os jovens. A proibição do boné não faria sentido, pois afirma: “o que tem a ver isso? **nada**” (Cf), posto que é um acessório e acessório é algo que costumeiramente é utilizado pelas pessoas.

6.1. 3 A farda da escola é um colete

O próximo grupo a expor suas percepções sobre o uso do uniforme como norma da escola é o GD Futebol que o percebe de forma diferenciada:

Y- Então... vamos continuar, né? Qual a opinião de vocês sobre a proibição de não poder entrar na escola sem uniforme, com boné, com calças coloridas, né? Com calça rasgada? Qual a opinião de vocês?

Dm: A farda da escola é como se fosse um colete³⁴ porque eles não atacam muito os estudantes.

Y: ah, é?

Dm: Na verdade, é.

Am: nem sempre, né?

Dm: Só se o cara for meio @bandido mesmo@

Y: Então(.) o uniforme protege vocês? Vocês conhecem alguma história de alguém que já foi protegido por estar utilizando uniforme?

Bm: Protege? Bm: Mais muitas=muitas vezes já na escola M; um colega meu foi pra aula de manhã, uns caras, uns policiais quiseram parar ele, só que ele falou: “Não, hei, vou pra escola” ai a polícia disse: “Não, não, vai-te embora, vai-te embora”, Então isso é uma segurança, né? Como se ele tivesse se defendendo, é como se a escola fosse uma defesa pra ele. Tudo porque a polícia viu uma tatuagem nele, como se ele tivesse violando a lei, na verdade é o psicológico da pessoa, pra mim é.

Bm: Não, na verdade; nós mesmos; as pessoas que se tornam o que a polícia não quer, por exemplo os bandidos no caso; é, o que não é pra eles fazerem eles fazem, tem muita coisa no mundo que é bom pra fazer, mas não, eles escolhem matar, roubar, o dinheiro fácil, mas isso vai fácil da vida deles. podem matar hoje um, amanhã já estão morto. Entendeu?

O GD futebol relaciona seu uniforme a um colete, no sentido de ser um colete a prova de balas, ele ajudaria na manutenção de sua integridade física, ou seja, destacam que estar uniformizado é estar protegido. Ao relatarem que a polícia abordou um garoto, por ter visto tatuagem em seu corpo e deixou-o ir, após ter dito que se dirigia para a escola, mostra que o uniforme escolar o protegeu, funcionou como um colete, um escudo. No entanto, também disseram que há pessoas que escolhem o caminho do crime, cometendo delito, o que seria tornar-se o que “a polícia não quer”. A visão dos meninos acerca da exigência do uniforme escolar é outra: diferente dos grupos anteriores, não demonstram insatisfação ou desconforto, pelo contrário, fizeram uma relação metafórica entre o uniforme e uma proteção, é como se fosse um colete. Portando uniforme, a execução de uma ação ofensiva e violenta seria menos frequente, de certo modo limitada, desse modo, atribuem importância ao uniforme escolar, pois ele funcionaria como guardida para ir e vir de forma mais tranquila dentro do bairro.

O GD boné traz uma percepção que amplia o sentido de proteção que parece emanar do uniforme. Vejamos:

Y: qual a opinião de vocês de não poder entrar sem uniforme, com boné e nem com calça colorida, nem com calça rasgada?

³⁴ O GD Futebol mostra em outros momentos da entrevista que os jovens meninos são os principais alvos de violência no bairro.

Dm: Não? O que digo é o negócio do uniforme, porque o uniforme qualquer um usa(.) aí, pode (2) sem ser o uniforme e aí pode entrar e fazer assalto, essas coisas aí. Mas tipo (.) agora, a calça rasgada, esses negócios assim, podia deixar entrar, com chapéu.

Cm: Pra mim, a única coisa que eles podiam proibir era só uniforme (camisa)

Am: É?

Cm: O uniforme é obrigatório no colégio(.) em todas as escolas.

Os meninos deste grupo afirmaram que a regra de usar o uniforme é uma forma de oferecer segurança na escola. A sua utilização identificaria os estudantes, evitando assim que pessoas estranhas entrassem na escola para cometer delitos.

Ao ler os relatos desse GD foi possível ver o sentido de proteção que o uniforme escolar tem 'sem ser o uniforme e aí pode entrar e fazer assalto, essas coisas aí'. Ao apontarem esse sentido ao uniforme, aceitam o uso cotidiano do mesmo, ressaltando que a camisa escolar seria o item necessário para funcionar como triagem dos estudantes e outras pessoas e, desta forma, proteger a escola de situações como o assalto. Todavia, fazem ponderações: 'Mas tipo (.) agora, a calça rasgada, esses negócios assim, podia deixar entrar, com chapéu' (Dm). Para eles, a entrada de estudantes que não estivesse portando a blusa poderia ser cobrada, mas ao mesmo tempo deveria permitir o uso do boné e de calças rasgadas. É importante ressaltar que, para os meninos, a blusa da escola é uma forma de identificação, de proteção e de pertença. A sua utilização os diferencia, ou seja, são estudantes e não criminosos. Entretanto, por serem jovens, não veem sentido na proibição de calças rasgadas ou boné.

Como já foi dito no decorrer desse trabalho, não existe um único modo de ser jovem, nem tão pouco uma visão de mundo que todos aceitem ou compartilhem. Até o presente momento vimos os participantes dos GDs assumindo uma postura de crítica diante da exigência da escola, posta como norma, do uso do uniforme, considerando-a como rígida e, às vezes, distante das condições materiais de vida dos estudantes.

6.1.4 Calça rasgada não atrapalha na aprendizagem

Nas próximas linhas os garotos e as garotas questionam a regra do uso do uniforme, ponderando sobre os efeitos ou influência do vestuário no processo de aprendizagem. Vejamos o que diz o GD Batalha de Rima:

Y: Qual a opinião de vocês sobre a escola proibir a entrada dos estudantes sem uniforme, de boné, de calças coloridas ou rasgadas.

Bf: Eu acho desnecessário, porque tipo porque às vezes eles pedem (.)teve um dia que eles pediram pra tirar uma tiara, tipo (.) o que que isso vai atrapalhar? Eu não vejo uma calça rasgada atrapalhar (.) eu entendo que eles devem cobrar calças essas coisas do frio porque não faz muito sentido vir de short, mas essa coisa de calça, boné, touca ou qualquer outro acessório; eu não acho **certo** proibir, porque às vezes já vai de ti (.)tu és tão acostumada com aquilo, a usar aquilo. é tipo um dia me proibirem de entrar na escola por causa do meu cabelo, não faz sentido nenhum, eu não acho isso necessário é perda de tempo; e:: não vai mudar em nada? proibir de entrar por causa de uma calça não vai atrapalhar os alunos a entender uma matéria. Tipo, eu entrar com uma calça rasgada não vai interromper os alunos da minha sala a assistirem aula porque eu estou com uma calça rasgada; não muda nada; então não tem pra quê.

Af: Eu acho que por uma parte? eles estão certos, mas por outra não; porque tem muita=muita, mãe? que não tem condição de comprar uma calça pro filho:: até porque quando começa o ano eles dão um tem::po para o aluno vir com qualquer uma calça, né? Sem farda e depois continuar e depois já vir com a farda, mas tem muita mãe, muitos alunos aqui, que vêm de sandália, de calça, por que a mãe:: não tem condição e eles não veem esse lado (.) só querem saber que a pessoa tem que vir de calça, eu também concordo com ela que nada a ver vim de calça rasgada, eles falam pra não vir, mas a maioria do pessoal daqui da escola, os alunos só vem com calça rasgada, de sandália, a blusa das meninas tudo **enrola::da** que eu acho isso muito feio. A farda? é pra está arrumadinha, sapato, mas tem muita gente que não tem condição.

Bf: Também tem aquela questão que tem gente que foi barrado por causa que veio de calça azul; não chega ser claro e nem muito escuro e teve que ficar lá fora e tudo mais; por causa de uma calça; e também(.) em questão do uniforme, eu não gosto de vir de uniforme porque eu acho muito transparente; tipo hoje mesmo eu estava me olhando no espelho lá do meu quarto e eu percebi que meu uniforme mostra meu umbigo, sem contar que mostra o sutiã, eu não acho isso legal.

Cf: Verdade

Bf: Sem contar que o uniforme é feio.

O GD Batalha de Rima aponta mais um argumento que se traduz na negação das normalizações escolares. Defende a ideia de que é desnecessária já que as calças coloridas, sandálias, bonés ou toucas utilizadas pelos/pelas estudantes não atrapalhariam em seu processo de ensino e aprendizagem. Uma integrante compartilha a experiência de já ter sido convidada a tirar um acessório, bem como relata episódios de seus colegas que já foram proibidos de adentrar no espaço escolar por vestir calças com tons de azuis não correspondentes à cor padrão exigida pela direção da escola. Afirma-se também que a farda da escola é transparente e feia, motivos pelos quais as meninas evitavam utilizar.

É retomada a ideia de GDs anteriores, os quais afirmam que garotas e garotos não comparecem com o uniforme completo por não terem condições

financeiras para adquiri-lo no prazo que a escola exige. Essa postura da escola em exigir o uniforme não é aceitável totalmente, pois Af diz que por um lado: '**eles** estão certos, mas por outra não; porque tem muita=muita, mãe? Que não tem condição de comprar uma calça pro filho', e a não aceitação integral dessa exigência da escola estaria relacionada à postura descolada que a escola tem em relação à condição material do estudante, pois: 'muitos alunos aqui, que vêm de sandália, de calça, por que a mãe:: não tem condição' e mesmo assim : e eles não veem esse lado (Af). Para a menina, exige-se padronização da vestimenta mesmo que o estudante não possa comprá-lo. E ao dizer: "só querem saber que a pessoa tem que vir de calça", revela a sua compreensão que a escola apresenta regras rígidas e talvez, conservadora, ao ponto de ignorar as condições materiais de existência de seus estudantes.

As meninas avaliam que a blusa escolar é feia e vesti-la diariamente não seria prazeroso, pois: "meu uniforme mostra meu umbigo, sem contar que mostra o sutiã, eu não acho isso legal (Bf). Linha de pensamento parecida, sobre a aparência da blusa, é revelada por Af: 'a blusa das meninas tudo **enrola::da** que eu acho isso muito feio, a **farda** é pra está arrumadinha', percebemos que a menina concorda com a escola nesse trecho, para ela a blusa não poderia ser modificada pelos/pelas estudantes.

As palavras 'desnecessário', 'não faz sentido nenhum' (Bf), revelam o nível de importância e até mesmo de compreensão que as meninas têm sobre o uniforme escolar. Percebe-se que, para esses/essas jovens, as regras são supérfluas, até diria dispensável, pois em nada influenciaria na sua aprendizagem, uma vez que: 'proibir de entrar por causa de uma calça não vai atrapalhar os alunos a entender uma matéria'

Ou até mesmo: 'Tipo, eu entrar com uma calça rasgada não vai interromper os alunos da minha sala a assistirem aula porque eu estou com uma calça rasgada'(Bf). Como se pode observar, as meninas deste GD fazem a relação direta entre uniforme e aprendizagem, além de questionarem a proibição/restrição do vestuário para entrar na escola e estudar. Identificam que uma calça, que não faça parte do uniforme, não traria impactos nos outros jovens estudantes, como parece supor a escola, na alegação delas. Da mesma forma, sinalizam não compactuarem com a visão de padronização proposta pela escola.

O GD traz á tona, também, a negação da escola às marcas juvenis. No momento em que afirma que já teve que tirar a tiara para poder entrar, ou quando conta que seus colegas foram impedidos de entrar por estarem com calças fora do padrão, revela-se que atos como estes negam a subjetividade e até mesmo o bem estar do/da jovem: 'proibir, porque às vezes já vai de ti (.) tu és tão acostumada com aquilo, a usar aquilo'. A palavra acostumada aflora no sentido não só de hábito, como também de algo familiar, de gostar de ter, de usar ou de ser.

6.1.5 A gente não pode

O GD Empoderadas compartilha da ideia que a cobrança do uniforme não é feita de maneira igualitária a todos e todas estudantes da escola e critica a flexibilidade expandindo essa percepção por meio de vários exemplos vivenciados no espaço estudantil:

Y: Qual a opinião de vocês sobre a escola proibir a entrada de estudantes sem uniforme, de boné, de calça colorida ou rasgada? O que vocês acham dessas regras que a escola coloca, né?

Cf- E outra coisa que eu acho, quase todas as escolas têm a camisa do Fundamental e do Médio e a gente deveria ter a nossa, fundamental uma cor e a outra de outra cor com o nome atrás Ensino Médio. E isso a gente não tem, ou então, pelo menos só o terceiro ano tivesse assim.

Af: **Não**, o Ensino Médio? tem que ter porque em colégio particular tem? até em público tem? até no X tem , até no Y tem. NoX tem e aqui não tem(.) aqui é tudo(1)

Bf:

[preto e azul

Af:- Avacalhado?

Cf: A pessoa usa azul, a pessoa usa preto da cor que quiser e eles não estão nem aí;

Df: Vocês sabiam que a farda azul é para o Ensino Médio e a farda preta é para o Fundamental? Não, a farda azul é para o fundamental e a preta é pro Médio.

Cf: Só que aqui (.) eles querem ser tão coisa que mas não têm uma organização a respeito disso.

Df: Por isso que as fardas se misturaram.

Af: Eles não têm autoridade pra isso.

Cf: Aí quando a pessoa quer entrar de sandália não pode! Mas em relação ao uniforme é isso.

Bf: A outra turma pode entrar de sandália e a gente não pode. Só porque a gente tem que dar exemplo, só isso, porque a gente está no Ensino Médio.

Af: Ah, tá! Dar exemplo,

Bf: [Eles são pior do que a gente.

Af: Eles são pior do que a gente;

Y: Vocês estão dizendo que o Fundamental entra de sandália, é isso?

Bf: Sim? O fundamental pode fazer o que quiser, agora o Ensino Médio, ah, porque é exemplo, vocês estão no Ensino Médio, vocês têm que se colocar no lugar de vocês. Eu acho que isso não tem nada a ver, eles fazem porque a gente não pode fazer? Eu sei que a gente não pode se espelhar em ninguém, mas se a gente quiser vim com uma sandália hoje, a gente vai perder aula porque eles não vão deixar. O Ensino Fundamental eles deixam.

Cf: E outra coisa (1) os ribeirinhos, aí só porque eles moram lá não sei pra onde tem que pegar barco, tem que pegar ônibus, isso e aquilo, eles podem entrar de saia, de vestido, de blusinha e tudo e a gente que mora no bairro da Terra Firme, não pode? Eu acho isso errado da parte deles, assim como os ribeirinhos têm que voltar, assim como a gente tem que voltar, os ribeirinhos deveriam voltar. Só porque eles moram longe, não justifica.

Df: Eu acho que seja por causa dos custos e tem gente que entra de saia por causa da sua religião, mas **às vezes** é porque eles querem mesmo.

Af: E tem umas meninas que vêm com a saia longa, embaixo do joelho e quando chega aqui, “encurtece” e a gente chama o coordenador e parece que ele bota uma venda no olho e não vê nada. Agora quando a gente tá com uma blusinha curtinha, ou então de sandália, ou a gente quer vim com uma bermuda no **joelho** não deixam.

Bf:

[Não deixam.

Bf: E elas podem vim muitas vezes, elas vêm até de **short** né? E ele não briga, e quando a gente vem de short

Af: Em educação física os meninos podem usar o que eles quiserem, mas a menina não pode usar um **short** que se sinta á vontade para fazer educação física, tem que usar calça.

Cf: Eu acho que a escola, já que ela é desse jeito, deveria fazer um uniforme de educação física próprio. Pronto! Assim mudaria as coisas.

Df: Me falaram que eles estavam fazendo um uniforme de Educação Física, só que eles só, fizeram a camiseta, mas só que só foi para os meninos e não deram continuação do uniforme.

As participantes deste GD apontaram inúmeras questões sobre o uniforme: O primeiro aspecto estaria relacionado à padronização do uniforme de acordo com os níveis de ensino (médio e fundamental), pois de acordo com elas, a maioria dos colégios do bairro, seja público ou privado tem. Afirmam que na sua escola há duas cores de camisas e o estudante utiliza a cor que desejar, ocasionando a desorganização. O segundo refere-se a uma tolerância maior da escola com o Ensino Fundamental e os ribeirinhos, pois, ao Fundamental é permitido adentrar o espaço sem muitas exigências. Assim como os estudantes moradores das áreas ribeirinhas seriam beneficiados com a justificativa de ter moradia distante da escola, tendo a necessidade de transporte fluvial e de rodoviário para chegar até as aulas.

Discordam da postura da escola em permitir-lhes a entrada quando comparecem com saia ou blusas curtas usando como argumento que moradores do bairro não têm o mesmo tratamento. Por fim, questionam a posição de privilégio dos meninos, já que as meninas têm restrições no uso de roupas para realizar a educação física, enquanto que aos meninos é dada a liberdade de vestirem-se como desejar.

Por detrás das falas deste GD é possível compreender que a importância dada ao uniforme padrão não teria razão de existir, pois a própria escola não agiria respeitando as suas regras, pois afirma: 'Só que aqui (.) eles querem ser tão coisa que, mas não têm uma organização a respeito disso' (Cf), ou seja, eles (a equipe da escola) querem ser 'tão coisa' (exigente) mas não sabem exigir de forma organizada e até mesmo igualitária, pois, afirmam: 'a outra turma pode entrar de sandália e a gente não pode'. O fato de estarem no Ensino Médio não é o suficiente para que compreendam a necessidade de portar-se com mais responsabilidades e maturidade dentro da escola, tanto é que não aceitam ser uma espécie de "modelo" para os estudantes menores e repudiam: 'só porque a gente tem que dar exemplo só isso, porque a gente está no Ensino Médio'. Estar no Ensino Médio, talvez, não seja, para elas, motivo suficiente para que haja tratamento diferenciado entre os estudantes e ao dizer 'só isso', compreende-se que o sentido dado ao Ensino Médio não seria, talvez, tão relevante ao ponto de haver, na escola, diferenças de tratamento quanto à exigência do uniforme.

A flexibilidade da escola com determinados grupo de estudantes, ocorreria por estes não ocuparem o lugar de exemplo, lugar já ocupado por estudantes do Ensino Médio. Lugar que não é aceito por eles e elas, pois utilizam do recurso da ironia para expressar sua crítica a respeito dos colegas: 'Ah, tá! Dar exemplo' (Af), 'Eles são pior do que a gente' (Bf). Ser exemplo não seria uma tarefa de total acordo ou aceitação, nem tão pouco seria impedimento para fazer o que desejam, pois, para as meninas, os menores seriam 'pior' e mesmo assim a escola lhes dá um tratamento diferenciado, afirmando que 'o fundamental pode fazer o que quiser' (Af) com a justificativa de que: 'vocês estão no Ensino Médio, vocês tem que se colocar no lugar de vocês'(Af). As meninas não compreendem que "se colocar no lugar", talvez seja assumir uma postura mais amadurecida dentro da escola. A relação de ambos é afetada pela falta de um diálogo esclarecedor, talvez.

As meninas estendem a sua crítica a estudantes da comunidade ribeirinha. Para elas, os/as ribeirinhos não teriam justificativa plausível para não cumprir as

regras e afirmam: ‘os ribeirinhos, aí só porque eles moram lá não sei pra onde tem que pegar barco, tem que pegar ônibus, isso e aquilo’. Essa fala é muito significativa, demonstra, talvez, desconhecimento deste GD acerca da trajetória trabalhosa e cansativa que os estudantes da várzea fazem diariamente para chegar à escola. Quando dizem: ‘eles podem entrar de saia, de vestido, de blusinha e tudo e a gente que mora no bairro da Terra Firme, não pode’, pode ser que não se sintam diferentes deles e delas para não receber o mesmo benefício da maleabilidade das regras. A palavra Terra Firme ganha um poder, desvela que sua condição de morador do bairro onde a escola se localiza não estaria sendo validada ou privilegiada, a escola estaria ‘preferindo’ oferecer um tratamento diferenciado a quem é de fora, no caso, os meninos e meninas moradores das ilhas.

6.2 As regras devem ser cumpridas

Até o presente momento, emanava das narrativas de meninos e de meninas uma visão de censura às regras elaboradas pela escola. Nessas linhas que se sucedem, as jovens estudantes do GD Denúncia assumem uma postura crítica, mas em posição diferente dos anteriores. Vejamos:

Y: Qual a opinião de vocês sobre a escola proibir a entrada de estudantes sem uniforme, de boné, de calça colorida ou rasgada? O que vocês acham dessas regras que a escola coloca, né?

Ef: Não? Deixa eu falar(.) assim (.) se a escola tem regras? elas são feitas pra gente cumprir, certo? Então(.) assim (.) se eles tomaram a iniciativa que o aluno não pode entrar de sandália, Então(.) assim (.) se eles tomaram a iniciativa que o aluno não pode entrar de sandália tomar a iniciativa de falar: “aluno tu não vai entrar sem uniforme” mas não(.)

Af: [pode entrar de sandália hoje e depois de duas semanas não pode entrar de sandália e calça, tem uma coisa fixa já pra o aluno ter em mente o que tem que fazer.

Ef: mas, **não, o aluno vem sem o sapato** e chega ali no portão e vai pegar uma autorização e pronto

Af: [e os alunos já estão acostumados

Ef: o aluno chega sem uniforme, pega a autorização e entra na escola, **eu fico indignada** com essas coisas, eu venho padronizada,mas tem aluno que não vem, e só pega uma autorização e fica de boa na escola andando.

Bf: Essa regra do uniforme sempre teve e todo ano é assim batendo nessa mesma tecla: calça jeans preta; uniforme e tênis mas, os alunos não seguem essas regras, mas eu acho assim, que eles deveriam ser mais rígidos porque é assim, no começo do ano eles dão até uma data, se vocês não vierem, vocês não vão mais entrar, aí chega o final do ano é sempre assim, dando datas e mudando de datas. E indo na diretoria pra pegar autorização. E aí o aluno já se

acostumou. Mas tem sim regras na escola e eu acho muito bom essas regras porque a escola não é como a nossa casa que a gente vai como quiser, somos alunos a gente vem para estudar e não para passear na praça pra vir de shortinho e de blusinha, não, a gente tem que ter uniforme padrão para estudar.

O relato das meninas do Grupo Denúncia constata que o uniforme escolar é uma exigência e criticam a equipe escolar por flexibilizar exigências quanto à padronização do uniforme, exigindo blusa, calça preta e tênis em um período e depois, permite a entrada de estudantes utilizando sandálias. Além disso, apontam que a direção da escola não se direciona ao estudante de forma mais firme para que ele/ela cumpra as regras do uniforme padrão. Essa realidade as indigna, já que se preocupam em comparecer uniformizadas todos os dias para evitar que sejam barradas na portaria, enquanto que há estudantes que adquirem um documento de autorização na direção para entrar e circular livremente pela escola. São favoráveis a utilização do uniforme justificando que a escola é um local que precisa de uma postura ideal do estudante e as regras seriam importantes para gerar essa conduta. Argumentaram que a escola não é uma praça ou algo do tipo para que se venha de blusas e shorts curtos.

Dos relatos das meninas foi possível perceber críticas à organização da escola por não apresentar uma fixidez tanto na composição do uniforme, quanto no cumprimento de suas regras pelos estudantes: 'pode entrar de sandália hoje e depois de duas semanas não pode entrar de sandália e calça'(Af). Reafirmam esse pensamento quando revelam: 'Então, assim (.) se eles tomaram a iniciativa que o aluno não pode entrar de sandália tomar a iniciativa de falar: aluno tu não vai entrar sem uniforme' (Ef). A expressão 'Tomar iniciativa' faz pensar que a menina parece apreciar que a escola seja autoritária e evite a maleabilidade na exigência do mesmo.

Percebe-se também que essa regra do uniforme é exigência todo início de ano, contudo, não é bem acolhida pelos/pelas estudantes, já que não as seguem, pois todo ano é assim batendo nessa mesma tecla: 'calça jeans preta; uniforme e tênis, mas os alunos não seguem essas regras'. Ao dizer que a escola 'todo ano bate nessa tecla', depreende-se que os/as estudantes não só não cumprem as regras do uso do uniforme, como há tentativa recorrente da escola em exigir a uniformização de meninos e de meninas. A inquietude da menina é tamanha, quanto ao descumprimento das regras, que apresenta uma sugestão para a escola: 'Eles

deveriam ser mais rígidos' (Bf), deixando claro, novamente, o seu apreço por posturas e decisões não maleáveis e criticando quando há, de alguma forma, flexibilidade: 'dando datas e mudando de datas' (Bf) .

A flexibilização das regras do uniforme na escola cria certo desconforto e indignação, pois, preocupa-se em ir cotidianamente às aulas com o uniforme completo e outros estudantes não. Segundo ela, muitos estudantes não comparecem no espaço escolar de forma padronizada porque já sabem que a direção lhes permitirá que adentrem a escola após autorização: 'o aluno chega sem uniforme pega a autorização e entra na escola, **eu fico indignada** com essas coisas, eu venho padronizada, mas tem aluno que não vem, e só pega uma autorização e fica de boa na escola andando'.

Na fala da menina, é possível compreender que a autorização, um documento emitido pela escola, configura-se não como uma negociação de necessidade, e sim, como uma estratégia para adentrar no espaço escolar. A sua percepção de maleabilidade e ou de "facilidade" na entrada, faz com que se sinta indignada, sentimento que é catalisado pelo fato de cumprir as regras enquanto os outros: 'ficam de boa na escola andando'. Essa expressão nos remete a pensar que, para ela, ir para a escola sem uniforme não traria restrições para o estudante, pois ele fica 'de boa' na escola.

As meninas deste GD percebem a fragilidade na cobrança do cumprimento das regras e isso faz com que o/a estudante não as cumpra por já saber que poderá ter sua entrada autorizada no espaço educacional, ou seja, para elas, o estudante 'já se acostumou' com essa prática e, por isso, não é estimulado a cumprir o que a escola propõe como uniformização. Podemos perceber que este GD parece trilhar pelos caminhos do conservadorismo, pois é a favor de regras rígidas, da imposição de atitudes mais fortes e até mesmo autoritárias, ao dizer, por exemplo, que há a necessidade de não permitir a entrada de estudantes, caso não estejam devidamente uniformizados. Diferentemente dos outros GDs, este é um grupo de jovens meninas que anseia por uma escola mais rígida e com regras mais duras.

6.3 A escola não ouve o aluno

Na mesma linha de raciocínio, confrontando a exigência do uniforme, o GD Questionadores relatou que não ter uniforme não interfere na aprendizagem dos/das estudantes, todavia, essa exigência pode se configurar em um processo de exclusão

de meninos e de meninas. Neste tópico daremos destaque à fala de Bm que desenvolveu uma longa análise sobre o assunto.

Y: Qual a opinião de vocês sobre a escola proibir a entrada dos estudantes sem uniforme, de boné, de calças coloridas ou rasgadas.

Bm: Infelizmente; é isso que acontece na nossa escola, é:: tem muitos que não entendem isso, mas seria muito bom se o governo cedesse o uniforme umas três calças, umas três blusas (.) mas não? A gente tem que tirar do nosso bolso pra comprar, entendeu? E tem muitas pessoas que não tem condições:: (1) olha? Aconteceu comigo isso também e não é de acontecer porque eu sempre tento ir com a regra da escola, mas uma vez rasgou minha calça que eu cai de bike, né? rasgou mesmo, rasgadão, **aí eu fui e peguei uma calça da minha escola, né?** pra mim trabalhar aí a pessoa quando trabalha pedalando e tudo mais (.) a pessoa sua e já não fica com bom cheiro (.) “égua, vou com essa daqui que é uma cor de vinho que é de eu ir pra igreja, pro shopping, peguei e vim, né? aí, vim pra escola, chegando no portão o X falou que eu não podia entrar (.) mas aí (.) eu tipo queria falar : “por que, X que não pode?” vai estar me prejudicando (.) tipo, eu não vim aqui por acaso, eu vim pra aprender (.) eu não vim aqui pra fazer sacanagem (.) eu não vim aqui pra me exibir de calça, muitas pessoas veem esse lado, mas infelizmente, muita gente não tem condições, eu tenho uma condiçõzinha boa mas mesmo assim eu não tenho a total condição de vir toda vez com meu uniforme (.) por exemplo (.) eu só tenho essa blusa aqui, mas a mamãe ela lava todo dia ela (.) todo dia não (.) se eu suei hoje ela vai lá e lava mas tem vez que ela chega cansada e não lava e tem vez que eu não lavo também mas mesmo assim a pessoa tem que vir porque é uma regra mas assim (.) esse negócio de calça e de boné não influencia em nada? Acaba prejudicando e jogando fora o aluno, **mandando ir embora, isso não é uma coisa pra se fazer** (.) os que estão ali na portaria têm que fazer o aluno entrar para aprender, isso daí é tipo como se fosse um preconceito com o aluno, apesar que muitos tem condições na esco::la (.) por exemplo, a professora:: (.) esqueço o nome dela (.) uma baixinha ela veio falar pra mim sobre isso aí: “não isso não é lugar pra vir do jeito que **quer** porque o certo era pra vir com um sapatinho preto (.) uma calça azul azul marinho e uniforme (.) ai tipo que eu queria conversar mas ela não deixava (.) tipo ela tem a condição dela de comprar, ela tem e nisso ela não vai, ela tem condições e todo mundo vai ter condições, infelizmente (.) se a gente for ver aqui é um bairro periférico (.) a nossa família não é boa financeira e eles tem que ver esse lado aí. O uniforme, o certo? Era o governo ceder isso e quando as pessoas viessem aí de boné e calça não era pra barrar é pra deixar entrar, mas também dando limite (.) porque será que se eu falasse pra diretora: “ diretora, eu não tenho outra calça, minha mãe não tem condições, será que ela não ia me ouvir mas infelizmente a a gente falando isso eles acham que é brincadeira (.) falam que é mentira isso dai mas infelizmente é a situação. E não tem porque mentir até porque aqui a gente está pra ser honesto, né? mas é isso, não tem pra que mentir, mas aí, não ouve o aluno, mas tem muitas pessoas que até exageram querendo vir com um shortinho por aqui, apesar que (.) é? **ela que quer se vestir assim e a gente não tem porque** se meter, né? a pessoa que quer se vestir (.) então:: sobre esse uniforme aí, o certo era o

governo liberar o uniforme, os porteiros e os diretores deixar os alunos quando não tivessem a calça correta que eles dizem, né? a jeans, a jeans escura (.) não pode ser vinho, não pode ser verde, não pode ser amarelo porque senão vai matar alguém se vier com a calça, é porque senão alguém vai ficar **assustado** mas isso não interfere em nada? O boné::? O que que vai fazer o boné com uma pessoa (.) não vai interferir em na:da? **Acaba prejudicando e afastando o aluno da escola** e eu sou muito contrário sobre isso.

O GD Questionadores, representado por Bm, complementa a ideia da não interferência do uniforme na aprendizagem dos estudantes. Para os meninos, não faz sentido a padronização da cor da calça, ou a proibição de um acessório, bem como, impedi-los de acessar o espaço educacional caso estejam vestidos fora do uniforme padrão da escola. Ressaltam que a escola não promove diálogo para que expliquem os seus motivos de não terem comparecido padronizado e mesmo que falem que aconteceu um imprevisto ou não tenha recurso financeiro para obtê-lo, não seria dada a credibilidade para eles, pois a escola pensaria que estão faltando com a verdade.

Além disso, defendem a ideia que o governo poderia ceder vários uniformes, pois, muitos estudantes não têm como comprá-lo e, se tivessem dois ou três, não passariam pela situação de serem impedidos de adentrar a escola, caso estivessem com uniforme sujo ou rasgado, pois teriam outros para substituí-lo. Afirmam que a escola em nada contribui com os/as estudantes ao impedi-los de nela entrar, pelo contrário, pode provocar o abandono da escola.

Da fala desse menino pode-se compreender o caráter homogêneo dado a todos os/as estudantes, já que exige-se uniforme sem olhar para a vida que cada um tem, muitos deles e delas trabalham para garantir o sustento da família, outros não, e talvez por isso lhes faltem recursos para comprar um uniforme padrão ou mais de um dele. Quando diz que precisou utilizar a calça de ir ao shopping e a igreja para ir para escola e, por isso foi impedido de entrar, revela sua condição material e de muitos outros estudantes. Condição insuficiente que a escola não considera, pois, em diversos momentos, ele relata que tentou esclarecer o motivo pelo qual compareceu vestido daquele jeito, porém, não foi ouvido: ‘Eu tipo queria falar, ‘por que, X que não pode?’.

Ao dizer ‘eu não vim por acaso, eu não vim fazer sacanagem, não vim para me exibir’, percebe-se duas situações: o estudante contesta a ideia de que comparecer sem uniforme significa não querer estudar, causar bagunça ou exibir-se.

E, mostra firmeza e a vontade de querer estar na escola, tanto é que se mune de argumentos para demonstrar que está na escola independente do que se veste.

Bm continua seu relato preocupando-se em deixar claro que exigir o uniforme é uma regra, mas que nem todo mundo pode de fato segui-la, pois 'infelizmente, muita gente não tem condições, eu tenho uma condiçãozinha boa, mas mesmo assim eu não tenho a total condição de vir toda vez com meu uniforme'. Dessa fala emana o sentido que há estudantes que possuem condições financeiras inferiores a sua, a qual ele mesmo classificou como 'condiçãozinha', algo regrado ou insuficiente. Afirmo isso, pois, ele mesmo aponta ter somente uma única blusa da escola e quando está suja, utiliza assim mesmo para não descumprir as regras.

Outras falas em outros GDs já apontaram, em linhas anteriores, que a escola não observa a realidade do estudante. Um componente do GD questionadores exemplifica a atitude de um docente: 'não isso não é lugar pra vir do jeito que **quer** porque o certo era pra vir com um sapatinho preto (.) uma calça azul azul marinho e uniforme'. O trecho: 'do jeito que quer' parece indicar que a docente não reconhece o contexto social e econômico da escola, bem como, não compreende que muitos não se vestem padronizados porque não podem. Parece compreender que o ato de não ir para a escola uniformizado fosse um 'querer', não percebendo que, talvez, deva-se às condições econômicas. É o que o menino tenta conversar com a docente, mas não tem êxito: 'ai tipo que eu queria conversar, mas ela não deixava'.

O pensamento que eles têm sobre a escola pode revelar fragilidades nas relações, entre estudante e equipe técnica, ao falar que diria: 'diretora, eu não tenho outra calça, minha mãe não tem condições', questiona-se se ela acreditaria nele e ao mesmo tempo diz que: 'eles acham que é brincadeira (.) falam que é mentira isso', indicando perceber um descrédito, por parte da escola, no que os estudantes dizem. Ao continuar sua reflexão chega à conclusão de que a escola 'não ouve o aluno', visto que a frase: 'será que eles iam me ouvir' parece anunciar que os meninos e as meninas têm algo a dizer, todavia não são escutados, não são levados a sério o que mostra que circula entre eles uma percepção de que não há relação de confiança entre educadores e educandos.

Para o garoto, estar sem uniforme ou utilizar acessórios ou calças coloridas e rasgadas, nada tem a ver com sua construção do conhecimento, pelo contrário, faz o aluno deixar a escola. Ele acredita que a solução para essa situação seria: 'o certo era o governo liberar o uniforme, os porteiros e os diretores deixar os alunos quando

não tivessem a calça correta que eles dizem, né?'. Na frase: 'que eles dizem' fica claro que o menino não compreende a existência uma calça correta para adentrar o espaço educativo, essa ideia é oriunda da escola e está alheia ao seu entendimento e aceitação. Tanto é que ironiza a regra da cor da calça: 'não pode ser vinho, não pode ser verde, não pode ser amarelo porque senão vai matar alguém se vier com a calça, é porque senão alguém vai ficar **assustado**'. A negação dessa regra é potente e as palavras 'morrer' e 'assustado' representam o alardeio que a escola faz por causa da cor calça. É uma metáfora para mostrar que a escola potencializa essa situação e torna um problema algo que não é, em sua opinião, importante.

O fato é que o menino não aceita essas regras e afirma 'isso não interfere em nada' e estende esse pensamento à negação do uso de boné na escola 'O quê que vai fazer o boné com uma pessoa (.) não vai interferir em na:da, **acaba prejudicando e afastando o aluno da escola** e eu sou muito contrário sobre isso'. O menino avalia negativamente tais restrições, por considerá-las catalisadoras no processo de exclusão de jovens estudantes.

É importante destacar visões diferentes entre os argumentos da escola e dos estudantes. Para a primeira o uniforme é essencial e obrigatório, enquanto para os estudantes, certas exigências, como a cor da calça, não revela sentido algum e muito menos influencia em sua aprendizagem. Pelo contrário, a exigência não flexível do uso do uniforme pode provocar problemas ao estudante como: faltas, impedimentos de assistir as aulas e afastar o estudante da escola.

VII RESISTÊNCIA JUVENIL NA ESCOLA

O ato de resistir é um ato de luta, geralmente, resiste-se a algo ou a uma situação por acreditar ser injusta, ser desnecessária ou não ter sentido. A resistência dos meninos e das meninas acontece todos os dias quando lhes são negados o direito de entrar na escola. O ato de negar, de proibir, possibilita que sejam criadas, pelos estudantes, estratégias de resistência e até mesmo, de uma forma mais enérgica, transgressões às regras, uma vez que, de forma individual ou coletiva, criam estratégias para resisti-las ou burlá-las. Vejamos o posicionamento deles a seguir.

7.1 O muro é só um muro

Como já fora apontado em linhas anteriores, as regras da escola não eram aceitas por todos/das os/ as estudantes e como forma de mostrar a sua negação ao regimento escolar, organizavam formas de transgressão. Vejamos o que conta o GD Questionadores.

. Vejamos o que conta o GD Questionadores:

Y: Eu queria saber se vocês já pularam o muro da escola pra entrar?
 Em: Ixi?
 Dm: muitas vezes, por conta que barravam a gente no portão
 Em: [a gente chegava atrasado
 Dm: A gente chegava atrasado por algum motivo e aí a gente pulava o portão (.) a gente pedia autorização tinha vezes pra sair da escola (.) pra comprar lanche:: ou uma coisa assim(.) não davam autorização a gente pulava o muro de novo, **mas a gente voltava, sempre voltava**
 Cm: Também às vezes quando chovia (.) como a quadra aqui não é coberta, **aí se juntava uma galera de meninos da tarde e a gente pulava tudo pra UFRA** aí a gente jogava, jogava até quando a gente via que estava parando, por causa dos guardas, né? que estava ficando fraco, porque eles não saem de lá quando está chovendo (.) então a gente jogava bastante quando a gente via que a chuva era daquelas demorada, sabe? A gente brincava, brincava, brincava e quando a gente via que estava ficando fraca a gente vinha embora pra cá.
 Y: Então (.) vocês gostam da escola?
 Bm: é
 Dm: é
 Cm: é
 Bm: A gente gosta, se a gente quer ser alguém na vida e é pra aprender não é por acaso que a gente está aqui e a gente gosta sim da escola e infelizmente é o pouquinho que a gente tem mas a gente tem que

Dm: [conservar

Bm: conservar, tem que

Am: [valorizar

Bm: valorizar o pouquinho que a gente tem porque se a gente for reparar nosso bairro é bom porque tem muitos bairros por aí que são jogadão mesmo (.) não tem escola, não tem posto de saúde e **infelizmente o pouquinho que a gente tem a gente tem que valorizar**. Oh, isso que o Cm falou já é pra tocar; será se a escola tivesse uma cobertura boa, uma cobertura boa, um muro alto? Uma segurança? Será que a gente estava pulando o muro pra ir jogar bola lá na UFRA? E se tivesse uma merenda adequada a gente não teria que ficar pulando o muro pra comprar lanche?

Dm: [ficamos diversos dias sem merenda

Bm: é? mas também o certo é se a gente entra cedo na escola, tem muita gente que não tem condições de comprar café de manhã (.) de tomar café em casa e não toma, sai nas pressas porque acordou tarde? **Porque a escola deveria ter um café da manhã pro aluno, né?**

(1)

Bm: até eu já passei por isso, a mamãe não teve condições de fazer um café, comprar um pão mas não é por isso que vai me desmotivar, né? é isso que vai me fazer me motivar a o que eu quero ser?

Dm: é?

Bm: Estudar numa faculdade, ter uma boa vida(.) não quero ter isso pro meu filho e nem pra ninguém,

Dm: [futuramente, não quero que meu filho passe pelo mesmo que eu passei?

Os meninos disseram que pularam o muro da escola em três situações: A primeira seria para adentrar no espaço escolar, após serem impedidos de entrar por chegarem atrasados, a segunda para sair da escola e comprar lanche e a terceira para se divertir na quadra de uma Instituição localizada ao lado da escola. Os meninos relataram que o ato de pular o muro ocorria no momento em que eram impedidos de adentrar o espaço escolar por não cumprirem a regra do horário de entrada. Ou seja, ser “barrado” não era o motivo para o estudante voltar para casa, já que resolviam essa situação pulando o muro para estar na escola.

Contaram que, para utilizar a quadra de uma IES localizada na vizinhança, o ato foi intencional, pois pretendiam jogar bola em uma quadra de esporte com uma boa estrutura, pois em sua escola não existe um espaço adequado para a prática esportiva. Como estratégia, relataram que o faziam no momento de fortes chuvas quando os seguranças do local ficavam impossibilitados de fazer ronda pelo espaço e a brincadeira durava o tempo da chuva. Quando esta cessava, os garotos voltavam para escola da mesma forma que entraram, pulando o muro. Os meninos

deste GD refletem sobre o ato de pular o muro avaliando a oferta de boa alimentação e adequada infraestrutura para a prática esportiva, ou seja, baseiam a sua atitude na ausência, já que não tem, pulam o muro e transgridem para ter.

Revelaram que um dia a escola estava sem merenda e, por isso, teriam ido até a direção pedir que os autorizassem a sair para comprar um lanche, todavia a escola lhes deu resposta negativa, então, pularam o muro e compraram um lanche, fora da escola.

De posse de uma leitura que compreenda a subjetividade dos meninos por meio das palavras não ditas, percebo que as regras não funcionam como a escola gostaria que funcionasse, como algo que paralisa ou impede os/ as estudantes de agirem de maneira que a escola não aprecia. Pelo contrário, as regras são linhas que não tem o sentido delimitador de atos, parece que são imaginárias e até mesmo inexistentes ao ponto de impulsionar meninos e meninas a ultrapassá-las. Basta que tenham algum desejo, uma vontade de fazer algo ou ter alguma coisa, como ter o direito de estar na escola, que vão lá e conseguem, nem que seja por meio da transgressão dos limites que a escola impõe.

Pular o muro é um demarcador de acesso à escola. Pular o muro constitui-se, portanto, num ato não autorizado. Entretanto, ao perguntar se já haviam pulado o muro da escola, os estudantes afirmaram ‘muitas vezes, por conta que barravam a gente no portão’ (Dm), ‘a gente chegava atrasado’ (Em). Estes trechos são reveladores, pois mostram a frequência com que os meninos não se alinham às regras. Ao relatarem que pulavam o muro para entrar na escola, levam a pensar que a escola é um espaço que os meninos gostam de estar, já que assumem o risco de quebrar uma perna ou um braço, de serem flagrados e punidos tanto pela direção da escola, quanto da IES. Para isso põem em risco sua integridade física e quando dizem, “**mas a gente voltava, sempre voltava**” fica ainda mais evidente que os jovens estudantes, de certa forma, teriam a escola como um bom espaço, se assim não fosse, após sair para comprar um lanche, não voltariam mais para ela.

Ao dizer que: ‘a gente pedia autorização tinha vezes pra sair da escola (.) pra comprar lanche:: ou uma coisa assim’, depreende-se que os meninos reconheciam que a escola tinha representante maior a quem deveria pedir permissão para sair e comprar um lanche, contudo, não respeitavam as regras, pois saíam da escola de qualquer forma, com ou sem autorização. Isso indica que os meninos pulavam o muro como estratégia para burlar as regras da escola.

A escola localiza-se ao lado de uma Instituição de Ensino Superior e nela há uma quadra de futebol que contempla os anseios dos meninos, tem o piso nivelado e, principalmente, tem cobertura. Quando os meninos contam que pulavam o muro da escola para jogar bola nessa quadra, percebo que ela seria a ampliação do espaço escolar para os meninos, pois, geralmente pulavam o muro quando estava chovendo, ou seja, não lhes era possível jogar bola em uma quadra descoberta: ‘também às vezes quando chovia (.) como a quadra aqui não é coberta, **aí se juntava uma galera de meninos da tarde e a gente pulava tudo pra UFRA**’ (Cm). Para eles, a quadra coberta seria um espaço ideal para brincar, um espaço favorável ao lazer, pois, em sua escola, não teria condições estruturais para tal, daí, a necessidade de transgressão. Seria uma transgressão ao sistema educacional precário?

No trecho: ‘aí a gente jogava, jogava até quando a gente via que estava parando, por causa dos guardas, né? que estava ficando fraco, porque eles não saem de lá quando está chovendo’, pode-se ver que a estratégia dos meninos era jogar quando a chuva fosse forte, pois já sabiam que os vigilantes do local não iriam se expor na chuva para tirá-los de lá.

Ao ultrapassar o muro da escola para chegar à quadra, burlavam as regras da outra instituição para se divertir. Essa posição é reforçada na frase: ‘A gente brincava, brincava, brincava e quando a gente via que estava ficando fraca a gente vinha embora pra cá’. Ou seja, infringiam a instituição para brincar.

É importante dizer que nas três situações em que burlavam as normas pulando o muro, a vontade de permanência na escola foi evidente. A atitude de pular o muro tinha um caminho a ser seguido: pular para sair da escola e conseguir um objetivo, e voltar da mesma forma pulando o muro, ou seja, os meninos queriam permanecer nela.

O GD reflete sobre essa atitude recorrente, pular o muro, e mostra que todos esses atos estariam relacionados à precária infraestrutura escolar: ‘será se a escola tivesse uma cobertura boa, uma cobertura boa, um muro alto? Uma segurança? Será que a gente estava pulando o muro pra ir jogar bola lá na UFRA? ‘e’ se tivesse uma merenda adequada a gente não teria que ficar pulando o muro pra comprar lanche?’. Ao supor o muro alto, quadra coberta e lanche, é possível compreender que as transgressões acontecem também pela sua organização estrutural. Assim

como deixa transparecer que se houvesse ações governamentais atentas à qualidade da alimentação dos estudantes, evitar-se-ia esta forma de transgressão.

O GD Denúncia também compartilha sua experiência no que se refere à transgressão “pular o muro”:

Y: Vocês já pularam o muro para entrar na escola?

Ef: Não?

Bf: sim

Df: sim

Df: eu já pulei pra entrar

Ef: Eu já pulei pra entrar e pra sair

Cf: eu já pulei pra sair

Df: Eu pulei pra entrar porque cheguei atrasada e (.) como eu já tinha chegado uns dias atrás e lá fica o nome de quem já chegou atrasado, aí como o X já me conhece, então (.) ele não ia. Ele ia ficar falando e não ia me deixar entrar, **então eu pulei o muro porque era prova**, alguma coisa assim, eu tinha que fazer, então eu pulei o muro e depois ele viu e não falou nada. E eu pulei pra sair porque não queriam me dar autorização, aí fiquei mordida e pulei, só que eles taparam porque viram que a gente estava pulando.

Cf: Aí teve uma vez que eu fui pegar uma autorização porque eu me sujei e eu fiquei um tempão esperando e tava morrendo de dor de cólica, fiquei um tempão esperando lá na direção a boa vontade delas falarem comigo, aí eu falei que eu queria uma autorização pra ir embora porque me sujei e ela disse: não mas tem absorvente. Não, mas eu me sujei mesmo, aí eu mostrei assim: tá aqui, tá aqui.

Df, Af, Ef, Bf: @(2)@

Cf: aí ela falou: meu Deus porque tu não falou logo. poxa, eu tô um tempão falando aqui e vocês nem ligam pra mim, foi aí que depois de um tempão que eu fui embora. E no outro dia, eles não quiseram me liberar, não sei porque, aí, eu pulei o muro pra eu ir embora. Aí, foi o que eu fiz que eu tinha que fazer, né?

As meninas trazem suas experiências transgressoras á tona, explicando que já pularam o muro da escola por não haver outra saída, pois, já estavam com restrições de entrada na portaria por motivos de descumprimento do horário de entrada. Pontuaram o dia de prova como motivador para a prática do ato e a negação da saída também.

Pular o muro parece ser a tentativa derradeira de adentrar na escola, pois a primeira, pautada na possibilidade do diálogo tornou-se improvável: ‘Ele ia ficar falando e não ia me deixar entrar, **então eu pulei o muro porque era prova**, alguma coisa assim, eu tinha que fazer, então eu pulei o muro e depois ele viu e não falou nada’. A previsibilidade da escola é desvelada quando se diz: ‘ele ia ficar falando e não ia me deixar entrar’ e talvez, por causa dela que muitos meninos e meninas desistam de tentar dialogar e partem logo para a negação dessas

normalizações. Ao dizer que pulou o muro porque tinha que realizar uma avaliação, demonstra sua preocupação com as tarefas propostas pela escola. Para ela, a prova apresenta importância ou algo decisivo para a sua aprovação, pois se assim não o fosse, não ousaria, talvez, ultrapassar o muro.

Ao relatar o diálogo com a equipe escolar: ‘meu Deus porque tu não falou logo. poxa, eu to um tempão falando aqui e vocês nem ligam pra mim, foi aí que depois de um tempão que eu fui embora’, emana o sentido de negação de diálogo ou a sua postergação: a frase ‘vocês nem ligam pra mim’ carrega o sentido de que a escola dispensa um olhar pouco cuidadoso à menina e seus anseios. E o pouco cuidado é percebido pela menina como algo proposital e, ao dizer ‘fiquei um tempão esperando lá na direção a boa vontade delas falarem comigo’, percebe-se que houve uma desvalorização da sua condição, pois teve que esperar ‘a boa vontade’, reforçando a percepção que o diálogo não flui, é preciso esperar.

Quando perguntei ao GD Liberdade se já havia pulado o muro da escola, obtive resposta negativa, todavia, relatou-se que conhecia algumas pessoas que já haviam praticado o ato, como citado pelo grupo anterior, em razão do uniforme ou atraso, chamando atenção para outra questão:

Bf- Por causa de roupa, por causa de farda.

Am: [Por causa de farda

Cm:[Por causa de Farda

Dm: Ou porque chegou atrasado;

Bf- É porque às vezes, como eu sempre falo, eles nunca entendem o nosso lado, entendeu? Porque às vezes nem sempre (.) a gente tem alguma coisa pra fazer na nossa casa, não dá pra gente chegar no horário certo, e tipo:: quando a gente chega no horário certo, que é se eu não me engano 13:30. A gente fica ali embaixo no sol, enquanto eles ficam aqui dentro. Aí, espera a boa vontade dos professores chegar, aí, quando (.) tipo assim, quando eles chegam tarde, é a nossa obrigação esperar eles e quando a gente chega tarde, eles não querem esperar; Eles chegam e às vezes, eles não deixam entrar na sala, tipo (.) foi uma vez com o professor, né, o professor A que não deixou a gente entrar na sala, porque a gente tava lá embaixo na hora do intervalo, aí terminou e a gente chegou cinco minutos atrasado e ele não deixou a gente entrar na sala. E às vezes quando a gente chega lá no portão, eles falam: “ah, não. O horário de chegar é 13:30,

Dm:

[sendo que a gente chega e nem entra na sala(.) fica lá embaixo esperando. Bf- Pois é? Como eu to falando. Quando a gente chega atrasado, eles não deixam a gente entrar e quando, eles chegam atrasados, por que a gente não vai embora, entendeu? Sendo que isso vai prejudicar a gente, vai prejudicar de alguma forma se a gente for embora, mas::

Dm: [E nem chamam a atenção deles também
Bf: Tipo, quando a gente chega tarde, chamam a nossa atenção,
mas não chamam a atenção **deles** quando eles chegam tarde;

Este GD apesar de não ter pulado o muro, tem consciência que há quem faça e os motivos pelos quais fazem. Relatam que a maioria dos casos estaria ligada ao descumprimento do horário de entrada e a não utilização do uniforme padrão. Falou-se no sentimento de incompreensão por parte da escola que não atenta para as suas particularidades que às vezes os impede de cumprir o horário de chegada na escola. Consideram injusto não poder entrar na sala, por não advertir docentes por atrasos no trabalho, considerando que essa situação provoca prejuízo aos estudantes, já que teriam de ficar à espera dos mesmos para poder dirigir-se a sua sala de aula.

Mesmo nenhum dos componentes assumindo burlar as regras, sua narrativa desenha um apoio aos que fazem isso, pois, traçam-se argumentos que desafiam a gestão escolar, pontuando situações que revelam a sua insatisfação com a escola, especialmente ao dizerem 'quando (.) tipo assim, quando eles chegam tarde, é a nossa obrigação esperar eles e quando a gente chega tarde, eles não querem esperar'. Desenvolvem a ideia de um benefício ou da vantagem dada ao professor, ou seja, a escola não compreende o atraso dos estudantes, todavia aceita a do docente. Na fala: 'tipo, quando a gente chega tarde, chamam a nossa atenção, mas não chamam a atenção **deles** quando eles chegam tarde' é abstraído, também, o sentido de direito unilateral e hierarquização, pois relatam o tratamento, que para eles/elas seria injusto.

Percebe-se que há também um questionamento à cobrança de horário para estudantes quando afirmam: 'quando a gente chega no horário certo, que é se eu não me engano 13:30. A gente fica ali embaixo no sol, enquanto eles ficam aqui dentro, 'Aí, espera a boa vontade dos professores chegar'. Essa fala é emblemática, pois 'ficar embaixo do sol' oferta um sentido negativo ao tratamento dado aos estudantes que esperam na área externa da escola mesmo que o dia esteja muito quente, emanando o sentido não só da falta de cuidado e respeito com o estudante, como também, a existência de um tratamento diferenciado entre estudante e docente, ao dizer 'enquanto eles ficam aí dentro'. Ou seja, o professor aguarda em um local confortável, já os estudantes não.

7.2 O enfrentamento do porteiro

Nestas linhas que se iniciam serão apresentadas experiências de meninos e de meninas que revelam mais uma forma de resistência às regras da escola: o enfrentamento do porteiro. O GD questionadores versará a respeito:

O GD questionadores versará a respeito:

Y: Vocês já enfrentaram o porteiro da escola?

Dm: já? Eu já discuti pra poder entrar, até mesmo com o Y **porque ele não entende o nosso lado (.)** ele só vê o lado dele e o trabalho dele, né?

Bm: olha, a falta de educação que esse porteiro está ai, eu não gosto de estar reparando mas infelizmente ele não está presente pro aluno, por exemplo (.) um porteiro que dá bom dia, bons estudos pra vocês que vocês possam ter um conhecimento maior, agora? Ultimamente, a gente não vê isso, mas a gente repara que tem muitos porteiros que são fechados, deveriam estar presente com o aluno mas não tem?

Dm: Daí da pra ver (.) parece que a escola não quer o aluno na escola, né? não quer abrir o portão, porque é obrigado receber o aluno aqui, é isso ai.

Para os garotos, o porteiro da escola não tem um olhar mais atento para os estudantes, preocupando-se somente com seu lugar como profissional. Os alunos afirmam que não apresentam tato adequado para tratá-los, já que não dialogam ou não lhes proferem palavras acolhedoras. Denunciam que a postura da escola de fechar os portões transparece a sua negação ao estudante.

O enfrentamento do porteiro pelo aluno é um ato que simboliza a negação à prática escolar de bloquear a entrada dos/das estudantes. Ao dizer: 'o porteiro não está presente para o aluno' (B) abre a compreensão de que o mesmo não estaria preparado para lidar com os/as educandos/das, ou até mesmo, dar o sentido de uma pessoa que os/as trata com descaso. Para eles, a postura do porteiro deveria estar alinhada com a função da escola, ou seja, participar do processo educacional do discente, demonstrando polidez ao relacionar-se com os/as estudantes, o que é enfatizado na frase: 'um porteiro que dá bom dia, bons estudos pra vocês que vocês possa ter um conhecimento maior' (Bm).

Quando Dn diz: 'parece que a escola não quer o aluno na escola, né? não quer abrir o portão, porque é obrigado receber o aluno aqui', ele deixa claro que os meninos sabem que o porteiro representa a escola e que ele segue ordens de superiores, e colocam a função da escola em dúvida, parece que desconfiam dela

como uma instituição feita para acolher e educar estudantes, já que impede a entrada de muitos em decorrência das regras não cumpridas. Os meninos têm clareza que é dever da escola oferecer educação aos/às estudantes, pois dizem: ‘é obrigado a receber aluno aqui’ (Dm). Confrontar o porteiro parece ser a materialização do confronto com a ideia de que a escola não os quer.

O GD Boné, da mesma forma, compartilha sua experiência de enfrentamento do porteiro:

Y: Vocês já enfrentaram o porteiro para entrar na escola?

Cm: eu **já**

Dm: Já

Dm: O velhinho a gente enfrenta, mas o moreno ele é de boa (.) ele deixa a gente entrar de boa. Porque esse porteiro é muito enjoado (.) a gente pode estar com o compromisso que for e chegar tarde, a gente tenta falar pra ele mas só que ele não quer saber

Cm: não, porque esse porteiro aí quer ser o brabão? Ele quer ser o **certinho** sendo que todos são de boas menos ele, ele quer colocara lei, né? mas?

Dm: Sendo que ele nem é diretor

Am: Ele quer botar moral no colégio todo

Cm: Ele tem que abrir uma exceção porque tem gente que **trabalha** tem gente que não, aí tem gente que mora longe e vem andando

Os meninos relatam que já enfrentaram um dos porteiros por não aceitar as justificativas dos estudantes. Para eles, o porteiro é o ‘brabão’ e o ‘certinho’ por seguir as regras de acesso à escola. Afirmam que não questionam o outro funcionário da portaria por considerá-lo mais maleável e permitir a entrada deles sem lhes causar “problema”.

Essa Narrativa permite compreender a percepção dos meninos sobre os porteiros da escola. Para eles há um porteiro mais flexível e outro mais rígido. A atitude mais maleável de um propicia a negação do outro que recebe mais enfrentamento e a imagem de “brabão” ou certinho. A postura contrária dos dois porteiros provoca a compreensão equivocada dos meninos acerca do papel do porteiro na escola, já que dão e ele o poder de decisão questionando sua atitude na frase: ‘Ele tem que abrir uma exceção porque tem gente que **trabalha** tem gente que não, aí tem gente que mora longe e vem andando’. Ao contrário do grupo anterior, este parece não compreender que o porteiro é um funcionário que, teoricamente, segue ordens da direção, logo, não tem poder de abrir exceção. Tal situação é acentuada pelo fato de cada porteiro ter uma atitude diferente diante da determinação da escola

Assim como os grupos anteriores, o GD Liberdade versa a respeito do enfretamento ao porteiro:

Y- Vocês podem me contar como isso aconteceu?

Cf- eu por causa da minha calça, eles falaram: “tu não vai entrar agora, vou chamar o A”.

Am- E eu, por causa da minha camisa, o meu cachorro@tinha rasgado@, e eu estava sem uniforme.

Bf: @(1)@

Cf: @(1)@

Am- Não queriam deixar eu entrar

Bf- foi, ele estava sem farda.

Am- aí fiquei esperando o A, aquele baixinho foi chamar ele; aí ele deixou eu entrar. Mas foi **maior** agonia pra mim.

Y- Mas porque você queria entrar na escola?

Am- Para estudar, @também@ .É:: aí outra vez no dia da física, eu ia jogar bola.

Bf- foi, uma vez, a gente veio de manhã, eu e ela. Só que tipo... era educação física, não tinha porque a gente vir de **farda**, sendo que a gente tinha que vir à tarde, de farda, de calça.

Cf: [E a roupa nem estava tão curta

Bf- Eu tava de legging e ela de short-saia, não muito **curto** porque o “A” já tinha chamado a nossa atenção. Aí, a gente chegou e o porteiro estava lá. A gente falou: “ah, a gente veio fazer educação física”. Aí ,ele pegou e disse: “não, vocês não podem entrar porque estão sem farda e vocês não estão de calça. Eu disse: “moço, pelo amor de Deus, a gente veio fazer educação física, o professor não **deixa** a gente fazer educação física de calça, e eu não vou sujar a minha farda, até porque é branca e não é você que lava.Falei logo pra ele. Ai ele disse: “não, não, vou chamar a diretora”. Ai, eu disse: “então chama ela, porque se ela não deixar eu entrar, a mamãe vem aqui á tarde”. Aí ele chamou ela, ela veio. Ela disse: “ah, porque vocês não deixam ela entrar?”; Ai ele disse: “não, porque estavam as ordens que não era para entrar quem estivesse sem uniforme”. Ai,ela pegou e falou ela falou: “masé a educação física deles”. Foi ai que a gente entrou.

Os meninos deste GD contam que sua experiência de enfretamento ao porteiro teria ocorrido após a negação de sua entrada na escola por não estarem completamente uniformizados. Da mesma forma, aconteceu com as meninas que foram bloqueadas no portão por estarem com roupas mais leves para a prática de educação física. Disseram que foi somente após o enfrentamento do porteiro e com a permissão da direção que puderam adentrar na escola e participar das aulas de educação física.

A insistência dos meninos e das meninas com o porteiro é indicativo da necessidade que sentem em mostrar que o inesperado ocorreu em seu cotidiano e, por este motivo, estaria sem o uniforme, como na alegação de Am‘E eu, por causa

da minha camisa, o meu cachorro@tinha rasgado@, e eu estava sem uniforme’, ou, no caso das meninas, a indignação em ter que comparecer para atividade física de calça jeans: ‘moço, pelo amor de Deus, a gente veio fazer educação física, o professor não **deixa** a gente fazer educação física de calça’.

A menina não compreende a exigência de realizar atividade física vestindo jeans e não aceita a possibilidade de não entrar na escola, dizendo: ‘então chama ela, porque se ela não deixar eu entrar, a mamãe vem aqui á tarde’. A presença da mãe na escola ganha o sentido de proteção para ela e ameaça para a escola, sinalizando que os/as estudantes compreendem o seu direito de permanecer no espaço educacional.

Nas linhas que encerram este capítulo será apresentado mais uma estratégia de resistência elaborada, em especial, pelos meninos. Vejamos o que relata o GD Boné:

7.3Tira, põe: o boné

Y: O que vocês fazem quando a direção proíbe vocês de entrar na escola de calça rasgada (.) de boné(.)

Md: quando ela proíbe a calça, eu volto pra casa. Quando ela proíbe o chapéu: eu escondo o chapéu e quando chego aqui dentro eu boto.

Y: Esconde onde?

Bm: na mochila

[

Dm: Mochila.

Y: E aí, tu usas na sala de aula?

Dm: Uso

Cm: como ele está usando agora

Dm: É:: porque tem gente que:: entra. Sendo que a lei é pra todo mundo e passa na frente dele e ele não fala nada: **Tipo** (.) ontem (1) eu estava sem meu uniforme (.) aí vieram mandaram eu vestir o uniforme

Cm: Aí, exemplo, aL: eu tava aqui sentando né, eu estava com **meu chapéu** e tem uns três do meu lado com chapéu e ai ela olhou só pra mim: “olha, não sei o que, tira teu chapéu, se não vou mandar tu pra coordenação” (1) me levantei, “Olha, professora, primeiramente não está só eu aqui de chapéu e tem 1, 2, 3 aí aponte pra todo mundo que estava com chapéu, porque a senhora vem só em mim?”

Dm: Porque a gente é moreno

Cm: Aí ela, não porque não sei

Este GD conta que a utilização de calças rasgadas o faz ter sua entrada na escola impedida, mas o uso do boné, não. Relata que para adentrar na escola com o acessório o coloca na mochila e, posteriormente, já em sala de aula, faz uso do mesmo, ainda que seja proibido pela escola. Expôs situações em que a cobrança do

uniforme não atingia a todos os estudantes do mesmo modo, apontando momentos em que a direção teria feito a exigência apenas para ele e não para os outros que estavam de boné.

O apreço pelo acessório e as regras escolares são caminhos que se desencontram. Os meninos não limitam seu desejo de tê-lo como componente de sua vestimenta por causa da proibição da escola, lançam mão de estratégias que os ajudem a concretizar o seu desejo. A primeira seria a de esconder o boné na mochila e a segunda seria o enfretamento por meio de argumentos face a face. O movimento de guardar o boné na mochila indica que o estudante quer estar/entrar na escola e ao mesmo tempo quer o boné. A segunda estratégia é percebida quando diz 'olha, professora, primeiramente, não está só eu aqui de chapéu e tem 1, 2, 3 aí aponte para todo mundo que estava de chapéu, porque a senhora só vem em mim?' e respondida por Dm 'porque a gente é moreno'. A resposta de Dm supõe um tratamento diferenciado oferecido pela professora aos estudantes, indicando, talvez racismo ou preconceito.

O GD Empoderadas versa sobre o uso do boné na escola, apontando duas posições diferentes:

Af: Como os meninos, **todos** os meninos aqui da escola têm que tirar o boné. Eles ainda insistem em usar o boné, mas quando eles veem o diretor; o coordenador; eles tiram o boné.

Cf- E a gente já deu até a ideia de fazer o boné com o nome da escola, boné preto com o nome XX, mas aí não aceitaram a nossa proposta. E outra coisa, eu acho errado de proibir o aluno de entrar na escola porque está sem uniforme e tem muitos que vão embora por causa disso, porque estão sem uniforme e isso é errado?

Af- E a gente perde aula, em questão disso, de ah, a agente chega na escola, a gente mora tão longe, aí chega na escola, e "ah, você não vai entrar por quê? Porque você tá com uma sandália, ah você tá com uma camisa que não é da escola, aí não entra, perde aula, perde às vezes prova, perde revisão, e eu acho que isso é uma injustiça.

Df- olha... eu tenho uma opinião diferente a respeito do uniforme; pra mim isso é totalmente errado, usar o boné (.) tá que o pessoal pode ir lá na diretoria pedir um boné da escola, boné da escola já inclui no uniforme, não boné de outras marcas, porque o padrão da escola é: sapato, sapatilha, blusa, calça jeans preta e o uniforme. Não tá incluído o boné, porque isso daí, está fora dos padrões de todas as escolas.

As meninas Af e Cf transparecem não gostar da decisão da escola em não permitir que meninos e meninas utilizem boné ou outro tipo de acessório para acompanhar o uniforme, afirmando que mesmo com a negativa da escola, meninos

utilizam o boné às escondidas da direção da escola. Relataram que já houve a tentativa de padronizar um boné para que ele fizesse parte do uniforme escolar, mas a proposta foi negada pela direção. Refutaram a postura da direção em proibir a entrada de estudantes em razão de não portar a blusa ou a calça da escola. Para elas, esse ato seria uma injustiça com estudantes, pois, muitos perdem aula, revisão e até mesmo prova.

É importante se considerar que este GD não tem ideias homogêneas, há uma posição apontada por Df que acha 'totalmente errado usar o boné' e, ao refletir sobre a proposta feita pelos estudantes, não concorda nem mesmo com a ideia de customizar um boné para que ele faça parte do uniforme da escola, pois para ela o boné não é algo para se padronizar.

Analisando as narrativas das meninas de maneira mais cuidadosa, surge a informação que a escola é um palco onde o/a estudante constrói, a sua maneira, estratégias para burlar normalizações. O fato de o menino arranjar uma maneira de estar com o acessório, mesmo que seja de forma provisória, caracteriza seu perfil como persistente e ou transgressor: 'os meninos aqui da escola têm que tirar o boné. Eles ainda insistem em usar o boné, mas quando eles veem o diretor; o coordenador; eles tiram o boné'. A estratégia de resistência estaria nesse momento em que o menino utiliza o boné, mesmo longe das vistas a quem eles atribuem autoridade.

É importante dizer que este grupo elabora uma proposta para que o boné fosse aceito e incorporado ao uniforme: 'E a gente já deu até a ideia de fazer o boné com o nome da escola, boné preto com o nome XX'. Desta fala, pode-se compreender também a tentativa dos/das estudantes em dialogar com a escola para que ela acolha percepção acerca do uniforme e seja compatível com quem são: jovens e estudantes. A proposta de padronizar o boné parece ter um tom conciliatório na visão das estudantes. Parece indicar que veem na escola a necessidade de homogeneizar, padronizar, por meio do uniforme e, do lado dos estudantes, a tensão entre entrar na escola sem o boné, colocar o boné já dentro da escola, retirar ao ver uma autoridade escolar e colocar novamente na ausência. Com a proposta, tenta conciliar as necessidades e seu ponto de vista: o uso do uniforme e o uso do boné.

VIII OS JOVENS FALAM: A ESCOLA PODIA SER ASSIM

Para a maioria dos jovens do Ensino Médio, a escola é considerada enfadonha e desinteressante por não oferecer um ensino inovador capaz de atender aos anseios dos/das jovens estudantes. Para muitos a escola não faz sentido, não atende suas perspectivas e nem amplia seus horizontes, talvez porque a escola ainda não saiba lidar com o estudante jovem. A forma como o conteúdo é ensinado e o que é ensinado, pode, quem sabe, causar nos garotos e garotas o sentimento de desânimo e de frustração. Dessa forma, esse capítulo descortina a escola que meninos e meninas desejariam ter e estudar, apontando as perspectivas dos estudantes sobre como se deve ensinar a juventude.

É importante dizer que esse capítulo surgiu durante a coleta de dados, não estava proposto, inicialmente, mas poderosamente, emergiu no momento da discussão do primeiro GD de meninas que fui ouvir. Assim, acreditei ser importante dar continuidade à essa temática nos grupos que coletaria posteriormente. Sendo assim, o GD Empoderadas reflete sobre métodos e técnicas em sala de aula.

8.1 O que salva a escola são os professores

Y: E sobre os eventos da escola? O que vocês acham?

Df: Eu acho que a única coisa que salva a escola, tirando o lado ruim dos professores, a única coisa que salva a escola é os professores.

Af: Alguns, né?

Df: Alguns, mas eu acho que a única coisa que salva a escola é os professores.

Af: Depende do professor.

Cf: É?

Df: Alguns professores têm seu lado ruim, seu lado bom, por isso que a metade dos professores são chatos e outra metade são legais e às vezes é porque eles dão aula o dia inteiro.

Af: Mas eles têm que ver que estão prejudicando a gente também. O salário deles quando(.)

Cf: [Depende da gente

Af: Quando não recebem, eles fazem greve e quando a gente

Bf: A gente vai fazer greve

Af: vai fazer greve, eles não aceitam, quando a gente vai reclamar

Cf: [Tem professor muito mal educado, tem professor que chega na sala e não dá nem boa tarde pro aluno.

Af: Quando a gente vai reclamar de alguma coisa, não pode.

Bf: “eu dou se eu quiser boa tarde” (imitando a frase e a voz de um professor).

Df: Todo mundo tem seu direito, assim como o aluno e o professor. O professor tem direito de fazer greve, os alunos têm direito de fazer greve, não poderia existir desigualdade.

As meninas contam que diante de tantos problemas existentes na escola, a presença dos professores seria a parte boa dela, com ressalva de alguns docentes que segundo elas, não têm uma relação cordial com os/as estudantes e a relação sem cordialidade é justificada pelo o volume de aulas que os docentes teriam de ministrar durante o dia. As meninas reconhecem que o direito de greve dado ao professor prejudica estudantes e refuta o fato desse direito não se estender aos/às estudantes, representados na frase de Af: 'eles não aceita', não pode' o que leva Df a concluir que 'todo mundo tem direito'.

Percebe-se que a discussão das meninas caminha para uma unidade de pensamento em relação ao bom desempenho do corpo docente da escola, já que compartilham da ideia que haveria uma parcela de professores importantes para o êxito da escola. No trecho: "Alguns, mas eu acho que a única coisa que salva a escola é os professores" (Df), verifica-se o lugar de prestígio dado ao professor na escola, e as palavras "única" e "salva" são essenciais para potencializar a sua importância em detrimento de outros segmentos da escola. A palavra 'alguns' exclui a totalidade e o motivo dessa exclusão é dito por Df: 'às vezes é porque eles dão aula o dia inteiro', ou seja, a menina justificativa o tratamento sem cordialidade do professor por causa da sua intensa carga de trabalho.

Por outro lado, essa situação não seria justificativa para esse tipo de postura e denunciam: 'Mas eles têm que ver que estão prejudicando a gente também', percebe-se que o prejuízo estaria ligado à perda das aulas que são intensificadas no momento em que o professor paralisa suas atividades em busca de melhorias salariais. As estudantes reivindicam o direito de protestar que, segundo elas, é permitido somente ao corpo docente e não aos/às estudantes, afirmam que: 'eles não aceitam, quando a gente vai reclamar' (Cf). Para as meninas, esse processo de reivindicação de melhorias para si não se estende aos/às estudantes, configurando-se em uma relação desigual, em que 'o professor tem direito de fazer greve, os alunos têm direito de fazer greve, não poderia haver desigualdade'(Df).

8.2 Aulas mais divertidas e exploratórias

Dando prosseguimento à discussão, as meninas iniciaram um debate relacionado à prática do professor, aos seus métodos e técnicas em sala de aula:

Cf: Eu acho que as nossas aulas deveriam ser mais divertidas!

Y: como deveriam ser suas aulas?

Af: Deveria ter gincana

Bf: os professores poderiam elaborar e dar ponto

Cf: interagir

Df: que nem o professor, I, às vezes ele fazia umas gincanas

Cf: [Deveria ter filme, coisa que a gente não tem.

Bf: Só uma vez que teve um filme e foi chato pra caramba.

Af: [chato pra caramba.

Df: tem muitos que falam, “ ah, tal dia vai ter filme”; e nem acontece.

Bf: É, não a sala tá com problema, não tá pegando o ar. Um dia pra ter aula sobre os filmes e depois ter atividade, traz pipoca, traz aquilo lá que vocês quiserem comer.

Af: É interagir, sabe (.) eu acho que se o professor se comprometer, se colocar na frente e falar: hoje, vamos fazer uma dinâmica, ou então, “vamos assistir um filme” eu acho que todo mundo vai querer interagir, todo mundo vai querer ajudar.

Cf: Realmente, eu acho que a nossa escola ela é grande, tem muita árvore, têm muitas coisas, a gente poderia explorar ela, algum professor, ah, bora fazer uma pesquisa dentro da nossa escola, é coisa que não tem, e deveria ter.

Df: O professor D já pensou em fazer isso, só que nenhum aluno se prontificou. Porque ele gosta muito de cuidar da escola, ele planta árvores, só que às vezes vai mais pelos alunos que, ele fica também triste porque ele planta uma árvore, ele cuida, vai lá e tira, joga água e os alunos matam a planta.

Para as meninas as aulas deveriam ser mais divertidas, com atividades mais interativas, com dinâmica, pesquisas, debates, gincanas e sessão de cinema. Apontaram que a escola tem um espaço amplo e arborizado, cenário propício para um professor desenvolver um trabalho de pesquisa na escola. Relatam que já houve uma tentativa de um docente em explorar esse espaço natural da escola, contudo, teria sido desmotivado por não ter conseguido a parceria dos/das estudantes.

Analisando as propostas das garotas, percebemos o desejo por aulas diferenciadas e dinâmicas que envolvam a interação mais direta entre professores e estudantes, pois propõem: ‘Deveria ter gincana’ (Af). A gincana é uma espécie de competição recreativa que exigiria, dos meninos e meninas, agilidade para cumprir tarefas ou responder algumas perguntas. Dessa forma, acredita-se que o desejo dos jovens estudantes é por um aprendizado significativo, estimulante, dinâmico, que nos leva a pensar em movimento. O desejo delas é aprender, também, longe dos quadrantes da sala de aula, pois mostram que há essa possibilidade em sua escola ao afirmar que: ‘nossa escola ela é grande, tem muita árvore, tem muitas coisas, a gente poderia explorar ela, algum professor, ah, bora fazer uma pesquisa dentro da

nossa escola', ou seja, há a curiosidade da descoberta por meio de um estudo que envolva a pesquisa.

Uma aula mais tranquila, porém fora dos padrões, também é desejada quando mencionam uma sessão de cinema dentro da sala. Para elas essa aula seria facilmente concretizada se: 'interagir, sabe (.) eu acho que se o professor se comprometer'. A palavra 'comprometer' leva a pensar que bastaria o professor direcionar a turma para a execução da atividade que os/as estudantes firmariam parceria e compromisso, pois diz: 'eu acho que todo mundo vai querer interagir, todo mundo vai querer ajudar'(Af). O que se compreende dessa narrativa é que o desejo das meninas não é passar por escola de Ensino Médio focado somente em conteúdos ministrados dentro de uma sala de aula, próximo a uma educação tradicional. Almejam aulas que fazem sentido a sua condição de jovens estudantes, longe de uma realidade que seja somente assistir aulas programadas em sala.

O GD continua a apresentar suas percepções:

Y: Então (.) de que forma as aulas da escola condizem com a juventude de vocês?

Df: Eu acho que só na parte do Enem, na verdade, o Ensino Médio é foco no Enem porque eles vão ta preparando a gente pro vestibular. Isso deveria ter uma gincana, uma brincadeira, não é só focar tão assim no Enem. Porque a gente vai fazer, a gente sabe que é o nosso direito de passar numa faculdade, mas eles não deveriam só ficar no Enem e sim fazer uma gincana.

Af: Porque na faculdade não é só, aula, aula, eles fazem dinâmica. Tipo, o curso que quero fazer é educação física e eu pergunto pros meus amigos que fazem. Eles falam: "mana, a gente interage, a gente faz dança, faz um monte de coisa lá legal".

Y: vocês queriam dança aqui na escola?

Af: queria?

Cf: Eu acho que o Ensino Médio deveria ter pelo menos dois intervalos, porque a gente entra 13:30 e sai às 19h horas.

Bf: E quando sai 7 horas.

Cf: tinha que ter um intervalo a mais; pelo menos de uns cinco minutos pra gente ir no banheiro e beber água.

Af: Verdade, lá na escola Y (particular) o intervalo do Ensino Fundamental era primeiro e o médio era bem, tipo, eles saiam 13:30, o intervalo era 12:00 por aí, 11:30 eles já estavam tendo o intervalo deles, eles demoravam bastante pra bater a campã.

Df: O intervalo que a gente tem é quando um professor sai da sala e demora 10 segundos para o outro entrar.

Af: Porque o intervalo da escola é muito rápido, não dá nem tempo de comer

Df: Eu acho que isso que a senhora fez com a gente, tipo um debate, deveria acontecer na sala de aula.

Cf: Isso melhoraria muito mais a nossa escola.

Af: Mas eu acho que não deveria ser feito só com 4 e sim com a sala toda, porque todo mundo quer se expressar.

Df: É esse debate, deixou que a gente se expressasse como se sente dentro da escola.

As meninas retomam a ideia de que, para se ter uma escola melhor, são necessárias aulas mais descontraídas e divertidas e não focadas somente nos conteúdos exigidos no Exame Nacional do Ensino Médio. Relatam que sabem do dever da escola em prepará-los para o vestibular para que ingressem em uma faculdade, mas desejam uma escola que não tenha somente esse objetivo para ensinar. Comparam a forma de ensinar da faculdade com o de sua escola e afirmam que, até mesmo nas faculdades, o ensino é mais dinâmico. Além dessas propostas de métodos e técnicas, sugerem que a escola separe os intervalos correspondentes ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, assim como amplie o tempo de intervalo dado ao Médio, com a justificativa que o tempo oferecido é escasso, impossibilitando-as de se alimentar. As meninas fazem a comparação entre a organização da sua escola e a escola particular, deixando claro que nas escolas privadas existe a separação do recreio por nível de ensino e que o tempo de intervalo é maior.

A partir da fala das meninas é possível perceber sua compreensão acerca da organização da escola. Para elas a escola ocupa-se em direcioná-las para a aprendizagem de conteúdos exigidos no Enem, no entanto, há o desejo de outra forma de ensino. Ao dizer: ‘não é só focar tão assim no Enem’, essa frase emana uma crítica ao formato da escola do Ensino Médio e demonstra que as meninas não desejam limitar a sua aprendizagem a esse processo seletivo e ao afirmar: “em que ter dinâmicas’ (Af), retoma-se a ideia de que, para ensinar os jovens, é necessário aplicar uma pedagogia que valorize a sua condição juvenil, priorizando seu desenvolvimento integral e não somente seu aspecto intelectual. Além dessas mudanças, as meninas apresentam anseios em modificar o tempo da escola, ao tempo dado aos intervalos, ao tempo dado ao lanche, pois dizem: ‘Eu acho que o Médio deveria ter pelo menos dois intervalos’(Cf). O desejo de sair da sala para tomar água ou ir ao banheiro é um indicativo que a organização do tempo das aulas é cansativa e o volume de aulas é grande, já que o tempo de intervalo que elas possuem é o tempo de 10 minutos, correspondente ao término de uma aula e início de outra.

Para as meninas, o debate seria mais uma forma de contribuir para o dinamismo e diálogo dentro de sala de aula, pois sugerem: 'Eu acho que isso que a senhora fez com a gente, tipo um debate melhoraria muito a nossa escola' (Df), pois permitiria 'que a gente se expressasse como se sente dentro da escola'. Compreende-se, assim, a importância da relação dialógica dentro da escola.

8.3 Projetos e parcerias

As próximas linhas apresentarão as propostas das meninas do GD Denúncia para o ensino de jovens em sala de aula:

Y: Como vocês acham que a escola deveria ser? Como os professores deveriam se portar nas aulas para atrair esses alunos?

Af: acho que projetos, é:: sei lá, uma boa educação.

Af: A gente vê os projetos(.) a gente se anima assim com as coisas porque tem estrutura mas o negócio que o planos não anda,

Cf: primeiro (.) usar a biblioteca, o auditório, é: a sala de vídeo, a sala de informática

Df: [antigamente
tinha aula de dança

Ef: [O laboratório

Cf: O esqueleto está até tudo podre lá, mas enfim

Df: [podre

Y: Então, quer dizer que vocês não vão no espaço pedagógico da escola?

Df: não?

Cf: [não

Af: [não

Df: **É só da sala pra cá pegar o suco só água e voltar pra sala**

Af: @(2)@

Y: entendi

Y: Mas assim, vocês têm vontade que aconteça que projetos aqui na escola?

Ef: eu quero sair daqui e dizer: "olha, eu saí da escola mas eu participei disso e daquilo, eu não quero sair do mesmo jeito que eu entrei, eu fui e aprendi isso e isso mas porque eu tive de tomar iniciativa.

Af: porque assim(.) logo quando eu entrei a gente via cada coisa, cada projeto, o segundo tempo e aí eu pensava, se já está assim agora, daqui pra frente é só projetos e projetos, aí que eu me enganei pra melhor, só veio pra pior, sendo que tinha como melhorar, várias maneiras positivas de (.) eu esperava isso, égua, já está bom, só vai melhorar.

Bf: Eu sei que isso não depende só da diretora, né porque as coisas não depende só dela, em cima dela tem outras hierarquias, sabe, mas eu acho que ela podia fazer uma mobilização com os educadores dela, né? Tentar ver uma forma de fazer reuniões, não pra ver se o aluno falta muito, e eles não vejam porque o aluno falta e não querem saber. Mas, pensar, borá fazer uma forma de atrair esses alunos, é: é: borá colocar o::: como posso dizer:: uma=uma

aula prática no laboratório, borá chamar os alunos, borá fazer parcerias com outras instituições para eles virem(.) porque tem muitas instituições que eles precisam dar aula fora da sala de aulas dele, né? Borá fazer parcerias, com essas instituições para trazer coisas diferentes pra cá, borá trazer é:: feira científica é:: mais vantajosas não aquelas feiras científicas que a gente se mata fazendo algo pra apresentar e chega na hora a gente não consegue apresentar o nosso produto direito, **a gente não tem voz aqui** na escola, eu acho que o aluno deveria ter voz e a escola junto com os alunos deveriam fazer uma parceria pra montar projetos.

Este GD acredita que a implementação de projetos poderia modificar positivamente a escola, oferecendo-lhes uma educação de qualidade, pois tinham experimentado, em tempos anteriores, outros projetos na escola. No entanto, relata que houve um declínio desses projetos na escola, situação que prejudicou a educação da escola. Compreendem que essa situação não depende somente da equipe pedagógica, reconhecendo que há uma relação de hierarquização que precisa ser respeitada, contudo, defendem a ideia da possibilidade desta equipe mobilizar seu corpo docente para elaborar ações que atraiam os/as estudantes fazendo parceria com outras instituições, com os próprios estudantes na criação de projetos e utilizando os espaços pedagógicos da escola, o que tornaria a aula mais prática.

Como já foi apontado pelo GD anterior, a atratividade do aluno pela escola, poderia ser maior, caso houvessem aulas diferenciadas com a aplicação de projetos e aulas práticas em laboratórios. Ao dizer: 'É só da sala pra cá pegar um suco só água e voltar pra sala' (Df), evidencia-se que as meninas não aceitam "só" aprender em sala de aula e almejam atividades diferentes que poderiam ser realizadas 'no auditório, na sala de vídeo e sala de informática' (Af). As meninas expressam sua compreensão acerca da limitação da equipe gestora da escola na implementação de ações pedagógicas diferenciadas, porém, argumentam: 'Eu acho que ela podia fazer uma mobilização com os educadores dela, né? tentar ver uma outra forma de fazer reuniões, não pra ver se o aluno falta muito, e eles não veem porque o aluno falta e não querem saber', a percepção das meninas sobre a gestão da escola é indiferente, pois acreditam que as ações limitam-se em reuniões que buscam somente perceber o quantitativo de evasão de estudante, contudo 'não veem porque o aluno falta e não querem saber'(Af). Para a menina, a escola não prioriza conhecer os motivos que fazem o estudante deixar a escola, por isso diz: 'não querem saber',

ou seja, é como se a escola não buscasse compreender os reais motivos que fazem os meninos e meninas a abandonarem.

Ao dizer: 'bora colocar uma aula prática no laboratório, bora chamar os alunos, bora fazer parcerias com outras instituições', essa frase expressa o entendimento da menina sobre um dos papéis da gestão escolar: motivar e direcionar seu corpo docente para um melhor desempenho em sala de aula. Além disso, compreende-se o seu anseio por uma escola mais dinâmica que desenvolva práticas atrativas para meninos e meninas, pois, diz: 'Bora trazer feiras científicas é:: mais vantajosas, não aquelas feiras científicas que a gente se mata fazendo algo para apresentar e chega na hora a gente não consegue apresentar nosso produto direito'. A crítica é direcionada ao modo como atividades escolares são organizadas pela escola, pois, é avaliada como pouco vantajosa para os/as estudantes que levam muito tempo na produção e, no momento da execução, não apresentam o trabalho da maneira que gostariam.

Ao dizer 'a gente se mata fazendo' demanda o sentido de muito esforço na produção e 'a gente não consegue apresentar nosso produto direito', revela que todo o esforço não foi compensado ou valorizado, por isso, a menina não vê tanta vantagem na feira científica promovida pela escola. A frase 'a gente não tem voz aqui' leva a pensar que a escola talvez não convide ou acolha as ideias dos/das estudantes na elaboração de suas ações pedagógicas. Apresentam a consciência acerca do dever da escola em deixá-los expor seus pensamentos no momento da construção dos projetos em que os maiores interessados são eles e elas.

As meninas deste GD continuam a relatar sobre como as aulas poderiam ser diferenciadas:

Ef: Eu acho que tem como montar uma aula divertida, sim. Eu vou levar uma dinâmica pra minha aula, sem avacalhação, sem nada. Eu vou levar para os alunos se distraírem. Tem como fazer isso, mas eu acho que os professores nem leem o assunto.

Cf: Quando tinha o PIBID³⁵, que era aquelas mulheres bacanas lá, a gente foi lá na feira, foi lá no Luar de Paquetá (casa comercial do bairro)

Bf: Isso é uma forma diferente da gente aprender. A gente sabe fazer seminário, sabe, mas quando a gente tem outras formas de educar, não só dentro da sala de aula, naquela sala fechada, com aquele quadro, a gente estava tendo outra forma de trabalho, criando nossa forma de conhecer, indo pra feira da Terra Firme. Eu não sabia como aquelas pessoas do Shopping Chão vivia e hoje eu sei? O mercado

³⁵ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

de peixe, o Luar de Paquetá, a gente foi descobrindo né? outras formas sem ser aqui dentro. A gente soube o que era trabalho formal e informal na prática e não foi só no quadro. Olha, vocês têm que gravar, não foi assim, a gente vivenciou aquilo e a gente aprendeu. Olha, até falo pra Cf que eu amei aqueles livrinhos que a gente fez (fanzines) porque a gente trabalhou o conteúdo, a gente não ficou tão preocupada na nota, a gente ficou muito feliz porque a gente estava trabalhando.

Cf: [é, foi muito gostoso

Bf: Foi muito gostoso, foi uma forma gostosa de aprender, eu acho que assim que deveriam ser as aulas, com oficinas.

As meninas afirmam que há a possibilidade do professor elaborar aulas mais divertidas, para isso, seria necessário inserir dinâmicas em suas atividades. Apontaram o apreço por um aprendizado fora de sala de aula, que foi desenvolvido por moças que faziam parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. A atividade de pesquisa proposta pelo PIBID, como a ida à feira, ao mercado de peixe, e às lojas do bairro, proporcionou a aprendizagem a partir da prática, da descoberta e da vivência. Na sala de aula, essa mesma forma de aprender foi valorizada pelas meninas, pois, havia aprendizagem do conteúdo descolada da preocupação avaliativa, situação que as meninas caracterizaram como prazerosa. Para elas, as aulas poderiam ter formato de oficinas.

As técnicas e métodos pensados pelas meninas deste GD revelam o gosto pelo caráter prático na forma de aprender, pois desejam aulas dinâmicas, mas: ‘sem avacalhão, sem nada’, revelando que gostam de aulas descontraídas, mas organizadas e planejadas. Assim como apreciam a construção de conhecimento fora de sala de aula, por considerar que ‘tem outras formas de educar, não só dentro da sala de aula’, as meninas têm a compreensão de que o processo de ensino e aprendizagem não é limitado e está para além da sala de aula, pois dizem: ‘a gente soube o que era trabalho informal e formal na prática e não só no quadro’, ou seja, para elas, foi possível aprender de uma forma diferente que não se esgota no uso de uma sala de aula e de um quadro.

Ao dizer: ‘a gente estava criando nossa forma de conhecer’, revela o caráter pessoal da construção do conhecimento, desvela o/a jovem como protagonista da sua aprendizagem. O contato com o outro, a vivência foi importante nesse processo de conhecimento, pois diz: ‘a gente vivenciou aquilo e a gente aprendeu’, revelando que a aprendizagem acontece de maneira mais eficaz por meio da prática.

Prática foi uma das palavras mais significativas dita por elas. Deram o exemplo da atividade em que construíram livros e aprenderam de maneira prazerosa sem a preocupação com a avaliação e revelaram: 'a gente ficou muito feliz porque a gente estava trabalhando'. A palavra feliz é reveladora e demonstra o sentimento de satisfação que as meninas tiveram em aprender conteúdos por meio da prática e da experiência com o outro, dentro e fora da escola.

IX DISCUSSÃO DOS DADOS

A beleza de utilizar Grupos de Discussão- GDs neste estudo está na chance que tive de ouvi-los debatendo, argumentando, narrando fatos que marcaram as suas vidas. Weller (2011) afirma que os GDs podem fornecer dados que possibilitem a análise do contexto ou do meio social dos entrevistados e suas visões de mundo ou representações coletivas. Ao realizar a análise dos GDs, com jovens estudantes do Ensino Médio, pude perceber que de suas narrativas emergiram sentidos que revelam seus modos de ver o mundo e foram importantes para delinear os modelos de orientação coletiva que guiam suas ações no lugar em que moram e na escola em que estudam. Nas linhas que seguem apresentaremos as orientações coletivas identificadas e realizaremos um cotejamento com a teoria apresentada em capítulos anteriores.

A primeira orientação coletiva, nomearemos de *dicotomia* e se refere a ser jovem e morador do Bairro da Terra Firme. Percebi que há comunhão ou aproximação de percepções e sentimentos acerca do bairro. Para os meninos e meninas, ser jovem e morador do bairro é dividido entre ser algo bom e ruim. Na visão deles e delas, ser jovem no bairro da Terra Firme é ter a consciência tanto dos desafios a que são expostos quanto das vantagens em morar nele. Os desafios estariam relacionados a vários fatores que restringem sua liberdade de ser jovem dentro e fora do bairro; pouca ou ausente infraestrutura, evidenciada nos constantes alagamentos que os impediam, inclusive de adentrar e sair da escola. As vantagens seriam a localização do bairro; a presença de equipamentos urbanos em sua proximidade e a boa relação interpessoal na comunidade.

A relatividade nos modos ver ou sentir, não surgiram à toa, foram frutos de experiências que meninos e meninas tiveram nesta comunidade, experiências boas e ruins, as quais permitiram que a sua compreensão de mundo, ou melhor, sua visão sobre ser jovem no seu bairro fosse uma mistura de sensações, de sentimentos, advindos de uma realidade de vida que ora oferece diversão, boa relação interpessoal, ora restringe a liberdade, por causa da violência, dos preconceitos racial, linguístico e com o local de moradia. A pouca ou ausente infraestrutura do bairro, também, atinge diretamente suas vidas, posto que, convivem com constantes alagamentos que os impedem, às vezes, de ir para a escola.

O lado ruim de morar na Terra Firme retrata o quanto é complicado viver na periferia diante de tantos problemas. Dayrell (2007) já havia mostrado que a vida de meninos e meninas das camadas populares é penosa e cheia de dificuldades, pois a condição dos jovens da periferia estaria ligada ao seu lugar social e seus limites e possibilidades também. Dessa forma, é possível refletir acerca dos motivos pelos quais jovens da Terra Firme sofrem restrições em sua liberdade e vivam com pouca ou nenhuma infraestrutura. Por que a estes e estas jovens chegam pouco ou nenhum recurso governamental e ações ligadas ao emprego, ao saneamento, à educação e segurança? Seria o local social dessas meninas e desses meninos que causaria a ausência do poder público? O que se constata é que a ausências educacionais e empregatícias atingem diretamente a condição da juventude do bairro, pois não favorece que estudantes tenham possibilidade de uma formação educacional ideal, em que o tempo do ócio, próprio da juventude, seja convertido em aprendizagem, lazer ou trabalho.

Como já foi mencionado, há um lado bom de ser morador no bairro, pois este se constitui em um espaço social, com interações de cunho afetivo e simbólico. Ou seja, “para eles a periferia não se restringe à carência de equipamentos públicos ou até mesmo a violência, ambas reais” (DAYRELL, 2007, p.1112). O bairro não é somente um espaço com prejuízos e sim, um espaço em que são criadas redes de relações importantes para a construção de sua sociabilidade dentro e fora dele.

Seguindo a lógica de acesso dos sentidos que permeiam as falas dos sujeitos, pudemos delinear uma segunda orientação coletiva que nomeamos de *enigma*. Ou seja, para os meninos e as meninas, as normalizações escolares têm um significado atrelado de forma direta à uniformização e ao não diálogo. Essa orientação coletiva foi construída a partir do que eles/elas vivenciam de forma proeminente dentro da escola e suas percepções.

Acerca da uniformização e do diálogo, estão atreladas também a sua condição e o lugar de onde falam, ou seja, jovem das camadas populares. Pensemos no conceito de juventude como geração, que leva em consideração o contexto histórico, social, cultural em que o jovem está inserido (MENDES, 2011), permitindo que não seja real a existência de uma juventude única, com um perfil homogêneo, mesmo que esteja inserida uma faixa etária de idade aproximada. A diversidade é característica da juventude enquanto geração. Na escola, temos essa diversidade juvenil que modifica ou gera tensão nas relações entre estudante e

escola e entre estudante e estudante por causa das regras escolares. Poderíamos pensar que o processo de tensão entre escola e estudante aconteceria por causa do choque entre gerações diferentes, o que pode ser um fato real, já que os jovens são pertencentes de uma geração e a escola a outra. No entanto, há conflitos de ideias e pensamentos acerca dessas regras entre os estudantes jovens, ou seja, entre sujeitos pertencentes a uma mesma geração. Assim, desvelar os sentidos das regras escolares para jovens estudantes, é pensar nessa pluralidade do ser jovem e em suas diferentes visões de mundo.

Para mostrar a orientação coletiva acerca da uniformização, tomei a liberdade de fazer uma alusão entre a escola e o cubo mágico, aquele jogo enigmático em que o jogador precisa encaixar sequências de cores iguais em cada lado do cubo. Começamos pelo nome do jogo: cubo mágico ou enigmático, esse nome nos dá a ideia de algo impreciso, do desconhecido e do difícil de entender. O cubo mágico é um jogo em que as pessoas primeiramente querem desvendar a sua lógica. Da mesma forma, me pareceu ocorrer com os/as estudantes, quando tentavam desvendar a lógica da escola em pedir que compareçam todos os dias com blusa escolar, calça azul/ preta e tênis. As regras da escola, em especial, a exigência do uniforme foi vista pelos/pelas estudantes como algo sem sentido, ou como eles mesmos disseram, como algo “nada a ver”. Por diversas vezes relataram exigências que a escola fazia e proibições, que não lhe eram compreensíveis e, às vezes, impossíveis de realizar.

Sendo assim, temos a primeira comparação entre a escola e o cubo mágico ou enigmático. Ou seja, o estudante não compreende e não consegue seguir diariamente as normas. Da mesma forma o jogador, a diferença é que ele até compreende o jogo, mas nem sempre consegue realizá-lo integralmente.

O jogo é trabalhoso e desafiador, é necessário que o jogador tenha, além da compreensão de sua lógica, a paciência para fazer a exata combinação de cores para ter êxito. Mesmo que ele tenha feito boas jogadas e até tenha se aproximado da vitória, não é considerado um vencedor. Mesmo que a derrota tenha se dado por causa do cansaço ou da impaciência e da não persistência, não é visto como ganhador. Dessa mesma forma pode-se considerar a dinâmica da escola e de suas regras. Alguns estudantes até tentam, outros nem tanto, compreendê-las e segui-las, no entanto, nem sempre conseguem por diversos motivos que vão desde a sua condição material até a destruição do mesmo pelo seu uso excessivo. Seguem

parcialmente, comparecem com a blusa padrão, mas falham na cor da calça ou nos calçados e daí perdem essa disputa para a escola. São proibidos de nela adentrar.

O jogador do cubo quando não consegue ter êxito no jogo, após tantas insistências, abandona, desiste dele. Da mesma forma, ocorre com os/as estudantes diante a tantas regras rígidas, a tantas portas fechadas, a tantas resistências, ele se desestimula e desiste dela, às vezes vai embora e nunca mais volta. Por causa do uniforme, a escola exclui, no entanto, fica o questionamento que os meninos e as meninas repetiram diversas vezes: qual a relação do uniforme com a sua aprendizagem? A cor da calça iria trazer diferença em seu aprendizado?

O uniforme foi também percebido por eles e elas como um “colete”, uma forma de proteção, tanto para o estudante quando circula pelas ruas, como para a escola como um todo. A proteção que o estudante sente é que, ao portar o uniforme, será visto com um diferencial no bairro, evita-se ser confundido com pessoas ligadas ao crime. Em relação à proteção da escola, seria a possível a triagem pela exigência que a escola faz quanto ao uso do uniforme, o que, teoricamente, evitaria a entrada de pessoas que não seriam da escola, inclusive, criminosos.

Além desses pensamentos, há outros que se aproximam das ideias mais conservadoras, são jovens que desejam mais rigidez e firmeza na cobrança das regras do uniforme, pois veem na padronização uma forma de organização e impedimento para o uso de vestimentas consideradas “inadequadas”. Para esses/essas estudantes, as regras deveriam ser cumpridas. Situação que deixa clara a diversidade de visões a respeito das normas da escola, pois não existe somente a crítica negativa às regras da escola, há estudantes que desejam que a equipe gestora tenha um pulso mais firme em relação às normas de condutas.

Há também as que disseram que a escola é injusta por voltar sua exigência somente para o Ensino Médio, com a justificativa que os/as estudantes do referente nível deviam ser ‘exemplo’ e vestir-se de acordo com as exigências da escola, permitindo o Ensino Fundamental de fazer o que deseja, inclusive adentrar o espaço escolar de saia curta, sandália e etc.

A escola constrói suas normalizações com a intenção de organizá-la, no entanto a visão dos meninos e meninas acerca delas são outras: receberam o sentido de exclusão, de rigidez, de flexibilidade e de injustiça. Percebem-se fragilidades na relação com o estudante, o principal interessado em ouvir e compreender as suas normas de condutas. Para os sujeitos da pesquisa, de forma

geral, a escola não escuta os/as estudantes, tanto os que apoiam as regras quanto os que são contrários a elas. O não escutar da escola tem resultado em ações transgressoras por parte dos sujeitos da pesquisa, pois, não se sentem representados nas ações organizadas pela escola. É como se a escola estivesse caminhando paralelamente aos interesses dos estudantes ou até mesmo distante de sua realidade.

Essa situação de distanciamento entre a escola e o estudante, remete ao pensamento de Moura (2009) acerca do tempo da escola. Para ela, a instituição educativa organiza seu tempo centrado em uma burocracia com características centenárias. Dessa forma, o tempo da escola não corresponderia ao tempo do estudante.

A incongruência nessa relação pode ser o resultado do constante processo de transformação social que abarca a escola e seus participantes, os quais são marcados não só pelo desencontro entre gerações distintas, mas pela rebeldia e pela resistência que indicam o impacto da origem de um novo sujeito histórico que apresenta outras necessidades e valores pertencentes de um contexto despreparado para absorvê-lo (AQUINO, 1996).

Ainda na trilha de interpretação dos sentidos emanados das falas dos jovens, delineamos uma terceira orientação coletiva que denominamos de *transgressão*, que diz respeito às estratégias de resistência e ausência de significados comuns. Este modelo relaciona-se à resistência juvenil na escola mostrando o caráter transgressor dos/das estudantes diante das regras escolares. Os meninos e as meninas utilizavam diferentes estratégias para ir de encontro às regras de conduta da escola como: pular o muro, esconder o boné e enfrentar o porteiro da escola. Cada ato desses pode carregar um sentido e um significado para meninos e meninas sobre a escola e suas normas.

Esses sentidos e significados são construídos a partir da visão de mundo que corresponde à união de inúmeras vivências e experiências ligadas a uma mesma estrutura, que se configura como uma base comum das experiências que perpassam a vida de muitos indivíduos (WELLER, 2011). Dessa forma, fazendo uma relação com o que a Weller (2011) diz, a base comum das experiências dos sujeitos da pesquisa seria a sua vivência na escola com as regras escolares e o processo de transgressão. A transgressão pode ser considerada uma forma de resistência que meninos e meninas encontraram para mostrar para a escola que não aceitam a

forma como ela se organizava. Pular o muro, a proibição do uso de acessórios, mais especificamente o boné, e o impedimento de entrar e sair da escola, são algumas motivações que impulsionaram meninos e meninas a agir de forma contrária as normalizações.

Essas exigências da escola não eram compreendidas e respeitadas por estudantes, já que criavam estratégias para burlá-las. Pulavam o muro; escondiam o boné e iam para o enfrentamento como porteiro ou com a equipe técnica. É importante dizer que em várias situações houve a tentativa do diálogo com o porteiro e com a equipe técnica demonstrando que os/as estudantes tinham consciência que precisavam se dirigir a um poder hierárquico maior para resolver algum assunto ou problema, contudo, sem o êxito, resolviam o que lhes incomodava, burlando as regras. Percebe-se que a regra imposta pela escola não foi capaz de paralisá-los integralmente, indicando o não respeito, mesmo diante das constantes exigências e punições da escola.

É como Dayrell (1996) diz, a escola é um espaço sócio cultural, ou seja, é necessário que se conheça a realidade de jovens estudantes e os veja como um sujeito sociocultural, percebendo a sua condição para a ampliação e aprofundamento da sua dimensão educativa. Conhecer, compreender e dialogar são palavras que podem contribuir para uma boa relação entre o jovem e a escola, em especial, dialogar, pois, foi a palavra que mais os meninos e meninas dessas escolas falaram. Declararam que a escola não os ouve.

A visão dos meninos e das meninas de que a escola não os ouve é baseada em suas experiências, em sua trajetória como estudante de uma escola que não lhes oferece um lugar de escuta, todavia, não se pode negar que a dinâmica da escola, a sua organização pedagógica e curricular, torne a relação dialógica mais presente ou potente. Ou seja, “nas escolas não faltam iniciativas, mas os conteúdos e as avaliações não permitem dedicar tempos a conhecer os educandos” (ARROYO, 2016.p.234). Para Arroyo (2016), a tentativa de conhecer as forma de viver das/dos estudantes choca-se com a rigidez do ordenamento escolar.

A postura transgressora dessas/desses jovens revelaria o quê? Será que a escola não consegue caminhar pelo mundo juvenil? Ou os meninos e as meninas não compreendem a escola por achá-la distante de seus anseios e horizontes? A resposta exata, acerca dessa relação escola e estudante jovem, talvez não exista. O fato é que o cotidiano escolar tornou-se cansativo e até mesmo estressante para

ambos os lados, estudante/escola, devido a essa relação de proibição/negociata/negação/transgressão. Nessa cadeia todos saem perdendo: o estudante que às vezes vai embora e não volta e a escola que, na tentativa de organizar seu espaço educacional, não se faz compreender, ou exige, esquecendo-se do contexto em que esta inserida e perde estudantes.

Por fim, a quarta orientação coletiva que denominamos de *proposição* diz respeito à revelação de que aprender exige mais. Este modelo está atrelado aos desejos de meninos e de meninas de como a escola deveria ser para tornar o seu aprendizado significativo e dinâmico. O sentido que esse modelo trás é revelador, pois, demonstra o anseio que os/as estudantes apresentam acerca da escola do Ensino Médio.

Sabe-se que ser estudante de Ensino Médio não tem sido uma tarefa fácil para jovens meninos e meninas, pois, a escola segue um modelo de ensino em que predomina o objetivo de ingresso em uma universidade. Essa meta da escola não tem sido satisfatória para uma parte dos sujeitos da pesquisa, posto que criticaram, não só a predominância, como sua técnica e seu método de ensino. Reconhecem a importância de aprender para ingressar na faculdade, sabem que a escola tem esse dever, todavia, não querem somente o aprendizado desses conteúdos, almejam um ensino que favoreça seu desenvolvimento global. Não se satisfazem aprendendo somente dentro de sala de aula, com docente, quadro e pincel.

A insatisfação com esse formato de escola contribuiu para que as meninas apontassem o que lhes desagradava e delineasse uma escola diferente, um espaço que gostaria de fazer parte. Uma escola diferente seria, para elas, um espaço dinâmico, capaz de tornar seu aprendizado divertido, descontraído, longe de um aprendizado corriqueiro. Sentem a necessidade de explorar outros espaços da escola, utilizar os seus laboratórios, almejam que a escola construa projetos com a sua participação, pois, assim, seria mais fácil para a escola compreender as reais necessidades e desejos dos/das estudantes. O desejo de aprender desses/dessas jovens é latente, todavia, almejam a oferta de outras formas de ensinar que envolvam dinamismo, interação, prática e pesquisa, acreditam que, estabelecendo parcerias com outras instituições, poderia melhorar a forma de ensino, tornando-o mais prazeroso e, por que não, mais atrativo?

A visão de mundo das jovens meninas é que a escola tem caminhado, talvez, paralelamente às aspirações de seus estudantes, eles e elas desejam outros

caminhos para a descoberta, uns que sejam capazes de provocar sua curiosidade, seu trabalho voluntário sem a pressão em alcançar pontuações, estimulador de diálogo e interação, ou seja, uma verdadeira descoberta, algo que lhes seja estimulante e dinâmico, capaz de contribuir e enriquecer a sua formação.

Os modos como os meninos e meninas veem como a escola ensinar seria o reflexo de uma escola fora do lugar ou localizada em um tempo não correspondente ao tempo de vida dos/das estudantes (MOURA, 2009). Ou “as respostas estão apenas na compreensão e na educação dos seus professores? E o sistema escolar foi feito para eles? (ARROYO, 2016, p.223). Tal reflexão acerca do currículo questiona se o mesmo consegue incorporar e trabalhar as indagações que os/as estudantes levam até a sala de aula, e se de fato o aluno cabe na escola. Percebe-se que o problema da escola de Ensino Médio é macro, pois, o sistema educacional estabelecido constrói um currículo que leva, talvez, a uma prática docente engessada e focada em cumprir conteúdos e avaliar estudantes. Como resultado dessa organização, temos estudantes que não aceitam o lugar que os obrigaram a ficar e que reivindicam mudanças na organização pedagógica e no fazer docente. Meninos e meninas que chegam todos os dias no espaço escolar dispostos a conhecer, a dialogar, a socializar-se, contudo, não aceitam mais uma forma de aprender que seja descolada do seu tempo e, por isso, resistem, não se calam e até mesmo denunciam.

APROXIMAÇÕES CONCLUSIVAS

A presente pesquisa foi fruto de um processo de inquietação que me ocorreu no ambiente escolar. Ao desempenhar o papel de docente e de coordenadora pedagógica, deparei-me com situações de tensões entre os jovens estudantes e a escola. As normalizações, propostas pela escola, motivavam a relação tensa e problemática entre estudante e equipe escolar. Diante desses conflitos propusemos compreender os sentidos das normalizações escolares para os jovens estudantes, bem como, perceber os motivos que impulsionavam meninos e meninas a utilizarem estratégias de resistência para permanecer na escola e, por fim, os sentidos presentes nas formas de resistência às normas escolares.

A Fenomenologia Social como pesquisa qualitativa, que orientou este estudo, proporcionou o contato direto com jovens estudantes das camadas populares e permitiu estudar a realidade dos fatos, priorizando o universo de significados atribuídos por eles acerca dos fenômenos sociais existentes dentro e fora do contexto escolar. Utilizar o Grupo de Discussão como técnica de coleta de dados foi, sobretudo, essencial para a minha percepção acerca deste universo de significados, já que foi possível compreender os sentidos das ações que os sete grupos de discussão, Liberdade, Boné, Empoderadas, Denúncia, Resistência, Batalha de Rima e Questionadores emanaram de suas narrativas. Essa técnica de coleta de dados possibilitou jovens estudantes a relatarem sua visão de mundo acerca de sua escola e suas normas, bem como, a sua percepção de como é ser jovem e morador do bairro da Terra Firme.

Essa visão de mundo corresponde aos dados da pesquisa, os quais foram analisados à luz do Método Documentário que exigiu de mim uma mudança de postura no meu foco de análise, passando a perguntar como se constituiu a realidade social ao em vez de questionar o que é tal realidade. O cerne deste método de análise consistiu em compreender aquilo que foi documentado nas descrições dos entrevistados sobre suas atitudes, hábitos e padrões de orientação. Dessa forma, após as análises das narrativas, foi possível perceber práticas comuns que serviram de modelo de orientação e construção dos grupos, indicando a visão de mundo de jovens estudantes sobre seu bairro e sua escola. Dessa Forma, o processo de operacionalização do método de análise nos conduziu a quatro

modelos de orientação coletivas nomeadas como dicotomia, enigma, transgressão e proposição.

O modelo de orientação *dicotomia* desvelou das narrativas dos/das estudantes, os sentidos de ser jovem e morador da Terra Firme. Ser jovem e morador/a é ter ciência não só dos problemas que o bairro enfrenta, mas também, é ter clareza que viver ali é satisfatório, é bom.

Os estudantes veem que ser jovem e morador do bairro são ser associado à restrição de liberdade devido ao aumento da violência que incide de forma potente sobre eles; ao racismo, pois a maioria das vítimas de violência são negros/as; ao preconceito linguístico, por serem usuários de uma linguagem sem prestígio social atrelado, supostamente, a uma linguagem utilizada por pessoas ligadas ao crime; ao medo de ser sequestrada, motivado pelas histórias circulantes no bairro, de que um suposto carro agiria fazendo tal ato e, ao preconceito de terceiros com o local de sua moradia que lhes causaria dificuldade em encontrar transportes particulares que os/as levassem até seu bairro.

Essa visão de mundo, resultado das experiências compartilhadas entre os membros dos grupos, representa muito bem os escritos de Frigotto (2009) acerca da juventude das camadas populares. Segundo ele, um número expressivo de jovens sofre violência em seu meio e em suas condições de vida, inserindo-os numa situação de risco permanente, são alvos das mais diversas formas de violências proporcionadas pelo estado que as justifica como um “choque de ordem”. Os jovens sofrem com o processo de desumanização e violência social a que são acometidos cotidianamente, tornando-se alvos fáceis para o mercado da prostituição infanto-juvenil, gangues e para o tráfico de drogas.

Ser jovem e morador da Terra Firme é também conviver com as ausências ou carências de políticas públicas que foram representadas na fala dos sujeitos pela má infraestrutura (buracos na rua, inexistência de um local para acondicionar lixo) ou ausência de saneamento básico. Situação que prejudicaria a sua vida escolar, pois, em períodos mais chuvosos, haveria alagamentos constantes nas vias que dariam acesso à escola, ocasionando a suspensão das aulas, ou sua impossibilidade de adentrar no espaço. Desses relatos foi possível fazer a inter-ponte com as constatações de Frigotto (2009) sobre ser jovem das camadas populares. Para ele, a vida desses meninos e dessas meninas tem sido cada vez mais precarizada, cheia de ausência, o que as torna duras e sem perspectiva para o futuro.

Foram emanados também, das narrativas desses/as jovens, sentidos positivos sobre ser morador do bairro. Eles/elas acreditam na possibilidade de crescimento do mesmo, acham que tem potência para isso, sendo necessários maiores investimentos no local e uma política voltada para a criação de empregos. A localização do bairro é para eles mais um ponto positivo por estar próximo ao centro da cidade e com o diferencial em relação a outros da capital: nele há Instituições de Ensino Superior e Centro de Pesquisas Científicas. Ademais, ressaltam a presença de postos de saúde e de escolas que, segundo eles e elas, em outros bairros não há. A sociabilidade foi destacada como satisfatória, pois haveria uma relação de trabalho, de amizade e de respeito entre as pessoas da comunidade.

O modelo de orientação *Enigma* está relacionado à compreensão dos sentidos das normalizações escolares para os jovens estudantes, os motivos que impulsionavam meninos e meninas a utilizarem estratégias de resistência para permanecer na escola e os significados que estão presentes nas formas de resistência às normas escolares.

A visão de meninos e de meninas acerca das normalizações escolares recebeu o sentido de crítica. Para eles e elas, as normalizações escolares não têm lógica, não são compreensíveis. Em relação à norma do uniforme, não entendem o motivo de a escola ter adotado como padrão as cores da calça azul ou preta, colocando em dúvida se essa exigência seria correta. A crítica se estende quando fazem relação entre uniforme e aprendizado, pois não veem cabimento na sua proibição de entrar na escola por causa da ausência da vestimenta padrão. Acreditam que a mesma não influenciará na sua aprendizagem, já a proibição de sua entrada sim, poderá lhes causar prejuízos. A falta de percepção amplia-se quando fazem a relação entre a discreta condição material de estudantes e a obrigatoriedade em estarem uniformizados. A escola parece estar descolada do contexto social e econômico de seus estudantes.

As normalizações escolares também foram consideradas por sujeitos da pesquisa como maleáveis devido a constantes momentos de flexibilização de datas para a entrada na escola com o uniforme completo e a recorrente permissão para a entrada de estudantes sem vestimenta padrão mediante a autorização da equipe gestora. Percebeu-se o descontentamento de uma parte dos/das entrevistados/das em ter uma escola com organização clara e previsível, dona de regras mais efetivas,

pois as recorrentes modificações nas datas lhe causava uma sensação de que a escola apresentava-se instável.

As regras também ganharam outro sentido, o de ser seletiva e “injusta”, pois, seriam mais maleáveis com estudantes tanto da comunidade ribeirinha, quanto dos pertencentes ao Ensino Fundamental, enquanto que, para os educandos/das do Ensino Médio, a exigência no cumprimento seria mais rigorosa.

A uniformização revela, também, o sentido de impedimento em expressar a sua subjetividade, pois, veta-se o uso de adereços comumente utilizados por eles e elas e que fazem parte da cultura juvenil, como por exemplo, calças coloridas ou rasgadas, bonés, tiaras, toucas, entre outros.

Entretanto, há dois outros sentidos que se referem a uma espécie de concordância com o uso do uniforme, apoiando-o por motivos diferentes. Para um grupo de meninos, o uso do uniforme recebe o sentido de proteção dentro e fora da escola. A vestimenta os distinguiria de garotos, possivelmente, atrelados à criminalidade, situação que evitaria que fossem abordados na rua de forma mais intensa pela polícia. Já no interior da escola, a padronização ajudaria no combate de entrada de pessoas não pertencentes ao quadro discente, alguém que pudesse adentrar no espaço e cometer algum tipo de criminalidade.

Para outro grupo as regras representaram importância, sendo consideradas necessárias para a organização da escola e que precisam ser seguidas por todos da escola. A escola foi vista por esses sujeitos como um espaço que precisa ser respeitado e para isso é necessário que os estudantes estejam uniformizados, bem como, cumpram o horário de entrada e saída proposto pela escola.

Como se pode perceber, os sentidos emanados das narrativas não são homogêneos, cada Grupo de Discussão e cada um de seus componentes trazem ideias e opiniões diversas sobre o regimento escolar. Todavia, percebemos que o significado proeminente emanado das narrativas refere-se ao direito de estudar e ter acesso à escola, já que cada GD apresenta visão de mundo crítica em relação às normalizações escolares quando esta cerceia a sua entrada no espaço educativo.

O modelo de orientação *transgressão* relaciona-se ao que já fora apontado em linhas anteriores, sobre a não aceitação e não cumprimento das regras escolares por todos/as os/as estudantes da pesquisa. Esta situação provocou não somente opiniões contrárias ao regimento da escola, mas também, atitudes transgressoras por parte dos/das estudantes, principalmente quando eram

impedidos de entrar no espaço escolar. A proibição de sua entrada na escola, seja por não estar padronizado ou por não cumprir o horário da entrada, os impulsionava a criar estratégias para permanecer no espaço educacional. A tensão entre estudante e escola potencializa-se nesse momento e ao estudante restava aceitar ou resistir.

Os motivos que levavam os meninos e as meninas a transgredirem as regras para permanecer na escola, relacionava-se à negação do seu direito de estudar e de estar no ambiente escolar. A tensão catalisava-se quando a proibição ocorria por não estarem uniformizados ou por estarem com outro tipo de calçado que não fosse sapato. Essa forma de organização da escola é encarada por muitos como desnecessária e sem sentido e, talvez por isso, criem a todo o momento em que são desafiados, estratégias para ultrapassar esses limites.

É emblemático o sentido de pular o muro, pois revela uma das formas de estratégias de resistência criada pelos/as estudantes no momento em que encontram dificuldades (regras escolares) para entrar ou para sair da escola. O muro, aquela parede robusta de pedra usada para cercar determinada área com a função de proteção ou limite, faz parte da maioria dos espaços escolares. A função dele seria a de limitar a entrada de pessoas não desejadas, oferecendo um sentimento de proteção a quem estivesse cercado por ele. Contudo, a sua presença nas escolas sinaliza limite ou barreira também aos estudantes, sujeitos mais importantes dentro do espaço escolar. O muro os impede de entrar, de circular, de ficar, de estudar e até mesmo de sair dele. A existência de um muro na escola é reveladora, pois ele tem o sentido não somente de proteção, sua função primária, e sim, o de ser um artefato que ajuda a separar os meninos e meninas da educação escolar.

A presença do muro na escola funciona como limite e ou separação em inúmeras situações e com determinados estudantes, porém, com estudantes componentes dos GDs entrevistados, o muro não tem o sentido de limitação, impedimento. Meninos e meninas não demonstravam medo ou respeito diante das normalizações, desafiam a si próprios e a equipe gestora para entrar no espaço educacional.

Não tinha nexos voltar para casa por causa de uma calça que não fosse padrão, principalmente quando não se tinha condições materiais para comprá-la, ou quando não se estava com a blusa da escola por estar suja, molhada ou rasgada, e

até mesmo quando o menino ou a menina tivesse caminhado por um bom tempo para chegar até a escola. Não havia explicação para isso. Alguns estudantes não aceitavam ser proibidos de entrar na escola por esses e outros motivos e, como forma de demonstrar sua resistência às negativas da escola por causa de suas regras, o estudante pulava o muro.

O ato de pular o muro não se limitava à negação de adentrar no espaço escolar, pois o faziam, também, quando desejavam sair para comprar um lanche na área externa ou quando queriam brincar em uma quadra de esportes coberta em uma IES localizada ao lado da escola. Ultrapassavam aquela barreira de concreto a sua vontade, para isso, bastava que quisessem sanar seus desejos ou resolver algum “problema”, ou seja, as regras da escola não foram suficientes para que meninos e meninas ficassem do lado de fora da escola, atrás dos muros.

O enfrentamento do porteiro, além de negar a organização escolar, representa o processo de fragilização da instituição escola, já que a sua figura na portaria deveria ser de controle e até ordem na entrada e saída de estudantes, porém, isso não ocorria. O enfrentar de meninas e meninos é indicativo de que a sua presença não os inibe a agir de forma transgressora e anuncia o descontentamento com as normalizações da escola.

A finalidade desses jovens era de entrar e estar na escola de uma forma ou de outra, seja por ter apreço por ela ou por acreditar que naquele espaço haveria a possibilidade de aprendizagem e ou momentos de sociabilidade e lazer. A recusa da escola no uso do boné provocava, nos meninos, atitudes que transgrediam ao fardamento escolar. Estrategicamente, entravam com ele na mochila e o utilizavam no interior da escola, às vezes às escondidas e outras diante da direção da escola, geralmente, argumentando que havia outros estudantes que circulavam pelo espaço utilizando o acessório, ou seja, mais uma forma de transgressão.

A orientação coletiva *proposição* está atrelada à visão de mundo de meninos e de meninas acerca de uma escola ideal, ou melhor, de como gostariam que a escola fosse. A percepção dos meninos e das meninas a respeito da escola é significativa, visto que, para eles e elas, o papel do professor é importante. Sua percepção sobre o docente é positiva, pois, seria ele que “salvaria” a escola, ou seja, dentre tantos integrantes que compõem o espaço escolar, os professores ganhariam o reconhecimento dos/das jovens estudantes. Afinal, “salvar” a escola revela o

sentido de livramento de tudo que põe em perigo ou, nesse caso, de tudo que pode ter o sentido de enfado, ruim e etc.

Compreendi que grande parte dos sujeitos dessa pesquisa advoga por outra forma de abordagem da escola acerca das suas normalizações. Delineamos o desejo de que o espaço escolar seja mais atencioso às verdadeiras demandas de seus estudantes, observando, principalmente, a sua subjetividade que é formada não só pela educação escolar, mas sim por todos os caminhos e lugares que o jovem se socializa. Pensar no contexto social, econômico e cultural do/da estudante é uma tarefa importante para a compreensão do jovem estudante que a escola recebe diariamente. Ademais, percebi de forma geral, nas conversas com os grupos, que há o desejo que a escola não só escute as suas sugestões, mas que também as acolha de alguma forma, principalmente nos momentos em que a escola decide o que os estudantes devem fazer como forma de tarefas obrigatórias, sem os consultar.

Em suma, pode-se dizer que esta pesquisa desvelou que ser jovem na Terra Firme é viver na dicotomia do bom e ruim, ora sentindo prazer de interagir em comunidade, ora compartilhando o sentimento de medo, de insegurança, do sequestro e da vida precarizada pela pouca ou ausente infraestrutura existente no bairro. A uniformização escolar, vista como enigma, revela o quão ela é incompreensível e obscura para os/as estudantes ao ponto de as considerarem vazias, sem sentidos, principalmente quando são impedem os/as estudantes de adentrarem na escola. Como resultado da não aceitação das regras da uniformização, surgiu o modelo de orientação *transgressão*, revelando as ações dos estudantes que iam de encontro ao modelo de organização escolar. Como o ato de pular o muro, esconder o boné na mochila e até enfrentar o porteiro. E, finalmente, o último modelo de orientação, a *proposição*, que veio engrandecer este trabalho, pois trouxe até nós, a escola que os estudantes do Ensino Médio gostariam de ter. Para eles e elas, a escola deveria ser dialógica e promissora de uma aprendizagem dinâmica, contemporânea e significativa.

As narrativas dos/das estudantes sobre a escola de Ensino Médio revelam sentidos correspondentes aos estudos de Dayrell (2007) que afirma que a escola não está preparada para lidar e ensinar a juventude contemporânea, pois o jovem que chega à escola pública traz consigo, na sua diversidade, características,

práticas sociais e um universo próprio que os diferenciam e muito das gerações anteriores.

A formação de professores é um processo importante no desenvolvimento de habilidades e de competências dos/das estudantes, sendo necessária para preparar futuros docentes no ensino para a juventude, contudo, essa formação tem se mostrado insuficiente e até mesmo precária no contexto brasileiro. De acordo com Gatti (2006), o problema da formação dos professores inicia-se na faculdade, pois os docentes não formam os futuros educadores para dar aula para educação básica, no caso, para crianças ou adolescentes de modo geral. Ensinam para formar intelectuais e pesquisadores.

Dessa forma, creio que este trabalho traz resultados que são importantes para a academia de formação de professores, visto que seus resultados poderão contribuir na compreensão dos sujeitos jovens que os futuros docentes encontrarão no espaço escolar. O jovem contemporâneo, em especial, o que orientou este trabalho, mostrou, a partir de suas lentes, a escola por dentro, desde as suas regras escolares até a sua forma de ensinar.

O espaço educacional desenhado e apresentado por eles e elas, por meio de suas narrativas, trouxe à tona os seus descontentamentos com o modelo de escola que, cotidianamente, frequentavam, pois não atendia aos seus anseios de estudantes contemporâneos que buscavam uma escola diferente e significativa.

Acredito que esse jovem com anseios e proposições que emergiu nesta pesquisa é um sujeito que precisa ser conhecido e analisado pelos os estudiosos de juventude, sobretudo o jovem das camadas populares, e levado aos debates nos cursos de formação de professores, pois, são reveladores e significativos os seus pensamentos acerca da escola do Ensino Médio. De posse desse resultado de pesquisa, podemos entender que o jovem que chega à escola pública de Ensino Médio é conhecedor da relevância dos conteúdos do Enem para sua formação e entrada em uma universidade, todavia, não é só esse tipo de formação que lhe interessa e o desafia. Deseja, antes de tudo, que os projetos desenvolvidos pela escola sejam realizados em parceria escola-estudante para que ele diga o que quer aprender e como lhes é mais instigante e provocativo.

Os/as estudantes deixaram claro o apreço por uma escola dinâmica, divertida e parceira que os escute e que traga inovação na forma de ensinar, pautando-se na elaboração de projetos significativos e que estabeleça parcerias com instituições

científicas. Para eles e elas, a escola precisa ser repensada para atender a juventude possibilitando caminhos outros na construção da sua aprendizagem em que ele seja o protagonista nesse processo.

Advogo que o ato de escutar garotos e garotas de Ensino Médio seria um dos passos necessários para dirimir a tensão entre a escola e eles/elas, posto que uma das falas potentes proferida foi a de que não eram ouvidos, tanto em relação às regras escolares, quanto no seu processo de ensino e aprendizagem.

Finalizo este trabalho afirmando que a juventude das camadas populares é plural e diversa, que se modifica a partir de seu contexto social. Em cada contexto, um modo de ser jovem, com pensamentos, comportamentos que podem se assemelhar ou não entre si. No caso dos/das jovens da Terra Firme, há semelhanças e diferenças na maneira como se sociabilizam dentro e fora do bairro. Do mesmo modo, ocorre no interior da escola, no mesmo espaço de sociabilização, há aqueles/as que pensam de forma transgressora e desafiadora em relação às regras escolares e outros nem tanto, as aceitam e as seguem cotidianamente.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, Helena. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, Helena; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Instituto Cidadania; Fundação Perseu Abramo, 2005.
- ALCÂNTARA, Camila de Fátima Simão. *Ponto de Memória: experiências etnográficas no museu diferente de Terra-Firme, Belém- Pará*. 2016.188f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Faculdade de Antropologia, Universidade federal do Pará.
- AQUINO, Júlio Groppa. A desordem na relação professor/ aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: AQUINO, J. G. (org). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996.
- ARROYO, Miguel G. *Currículo; Território em Disputa*. 5.ed. Petrópolis,RJ: Vozes, 2013.
- BASSALO, Lucélia de Moraes Braga. *Entre sentidos e significados: um estudo sobre visões de mundo e discussões de gênero de jovens internautas*. 2012. 255f.Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília, 2012.
- BASSALO, Lucélia de Moraes Braga; DAMASCO, Denise Gisele de Brito Damasco. Gestão Escolar e juventude: buscando entendimentos para uma educação cidadã. In: OLIVEIRA, Ivanilde A.;ALVES, José da C. A. *Educação, Diversidade e inclusão sociocultural em diferentes contextos*.Curitiba:CRV,2016.
- BAUER, Martin W; Aarts, Bas. A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, Martin W, GASKELL, George (Ed). *Pesquisa qualitativa com texto Imagem e som: um manual prático*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- BOHNSACK, Ralf; WELLER,Wivian. O Método Documentário na análise de grupos de discussão.In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (org). *Metodologia de Pesquisa Qualitativa em Educação*.2a.ed.Petrópolis,Rj: Vozes, 2011.
- BRENNER, Ana; CARRANO, Paulo: Ossentidos da presençados jovens no Ensino Médio: Representaçõesda escola em três filmes de estudantes.*Educação e Sociedade*, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1223-1240, out.-dez. 2014.
- CAMACHO, Luiza MitikoYshiguro. *A invisibilidade da juventude na vida escolar*.Perspectiva, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 325-343, jul./dez. 2004. Disponível em: <[http:// www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectivas.html](http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectivas.html) Acesso em 14/05/2017>.
- CARRANO, Paulo; DAYRELL, Juarez.*Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega á escola*. Editora UFMG, 2014.

CARRANO, Paulo; DAYRELL, Juarez; LINHARES, Carla Maia. (org). *Juventude e Ensino Médio: Sujeitos e currículos em diálogos*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

CUNHA, Luís A. Ensino Médio: Atalho para o passado. *Revista de Ciência da Educação*, Campinas-SP, v. 38, nº. 139, p.373-384, abr.-jun. 2017.

DAYRELL, Juarez. Uma diversidade de sujeitos, o aluno do Ensino Médio: o Jovem desconhecido. In: *Juventude e escolarização: os sentidos do Ensino Médio*. Salto para o futuro, Ano XIX, boletim 18, p. 16-23, nov. 2009.

DAYRELL, Juarez: A escola faz juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação e Sociedade*. Campinas, v 28,n.100,p.1105-1129, out.2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12/05/2017.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no contexto da medida provisória N º746/2016: Estado, currículo e disputas por Hegemonia. *Educação e Sociedade*. [online]. 2017, vol.38, n.139, pp.385-404.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Expectativas juvenis e identidade do Ensino Médio. In: *Juventude e escolarização: os sentidos do Ensino Médio*. Salto para o futuro, Ano XIX, boletim 18, p. 16-23, nov. 2009.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli. A Relevância dos Métodos de Pesquisa em Educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. *Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação*. 2a edição. Petrópolis: Vozes, 2011.

GUIRAUD, Luciene. As relações de poder na organização escolar: um estudo sobre a construção da subjetividade. In: PARANÁ; Secretaria de Estado da Educação; Superintendência de Educação. (Org.). *O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense*. Curitiba: SEED/PR, 2008.

HAGE, Salomão Mufarrej. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr/ 2011.

JESUS, Maria Cristina Pinto de. et al. A fenomenologia social de Alfred Schütz e sua contribuição para a enfermagem. *Revista esc. enfermagem*. USP [online], vol.47, n.3, pp.736-741,2013.

MEINERZ, Carla. B- Grupo de Discussão: Uma opção metodológica na pesquisa em Educação. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.36,n.2,p485-504,maio/ago.2011. Disponível em: <[http:// www.ufrgs.br/edu_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade)>. Acesso em: 20/ 06/2017

MENDES, Juliana T. N. Juventude e geração: a relação entre o presente, o passado e o futuro. V Jornada Internacional de Políticas Públicas. São Luis, Maranhão, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes Limitada, 2001.

MOURA, Ana. F- Tempo da escola- tempo de vida: sentidos do tempo escolar- da exclusão à inclusão. *Medi@ções-Revista OnLine da Escola Superior de Educação* do Instituto Politécnico de Setúbal, vol.1, nº1, 2009. Disponível em:<<http://mediacoes.esse.ips.pt>>. Acesso em: 15/01/2018.

NUNES, PerreiraBrasilmar; WELLER, Wivian: A juventude no contexto contemporâneo. *Estudos de Sociologia*. Revista do Programa de pós-graduação em Sociologia da UFPE, Recife, v.9, n. 2, p. 43-57, 2014.

PEREGRINO, Mônica. *Desigualdade numa escola em mudança: Trajetórias e embates na escolarização pública de jovens pobres*. 2006. 336f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, 2006.

SCHUTZ, Alfred. *Fenomenologia e Relações Sociais*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

SILVIA, Lúcia Isabel Conceição da. A Juventude na periferia de uma cidade amazônica: perfil e demandas sobre políticas públicas. In. BRASIL, K; BARON, S (orgs.) *Jovem, Adolescente e criança em contextos de Proteção e de Riscos no Brasil*. Rio de Janeiro: Ed. Universidade Federal Fluminense, 2013.

SPINDOLA, T. A fenomenologia e a enfermagem: algumas reflexões. *Revista Esc. Enfermagem*, USP, v.31, n.3, p.403-9, dez. 1997.

SPOSITO, Marília Pontes (coord). *Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social* (1999-2006). vol 1, Belo Horizonte/MG: Argumentum, 2009.

WELLER, Wivian et al. Karl Mannheim e o Método Documentário de interpretação: uma forma de análise das visões de mundo. *Sociedade e Estado*, Brasília, v.XVIII, n.2, p.375-396, jul/dez 2002.

WELLER, Wivian. A contribuição de Karl Mannheim para a pesquisa qualitativa: aspectos teóricos e metodológicos. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 7, nº 13, p.260-300, jan/jun 2005.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, p. 241-260, maio/ago. 2006.

APÊNDICES



Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós – Graduação em Educação – Mestrado

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Jovens Estudantes do Ensino Médio e Normas Escolares: entre restrições, transgressões e desafios

Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa acima citado. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estou realizando. A colaboração neste estudo é de suma importância por meio de seus relatos como informante, caso desista não haverá nenhuma espécie de prejuízo a você.

Muito obrigada!

A proposta consiste em um estudo que se inscreve no campo da juventude e escola e tem como objetivo de compreender os sentidos e os significados das práticas de resistência realizadas por jovens estudantes do Ensino Médio diante as normalizações escolares. A partir desse objetivo, pretende-se descrever as formas de resistência e as percepções dos jovens estudantes acerca das normalizações escolares, assim como, analisar as repercussões geradas na escola devido a postura de negação do jovem às propostas da escola.

No caso de alguma dúvida ou consideração a responsável pela pesquisa é Alessandra de Almeida Souza RG 3145982 e CPF 67208991200, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação- Mestrado, orientada pela professora Dr^a Lucélia de Moraes Braga Bassalo, docente da Universidade do Estado do Pará (UEPA) situada na Rua do Una, nº 156, Telégrafo.

Garanto a retirada do consentimento a qualquer momento, assim como o abandono de participação no estudo sem qualquer prejuízo. As informações serão analisadas e fica garantido o sigilo da identificação dos e das participantes. Os (as) participantes têm o direito de serem mantidos/as atualizados sobre os resultados que sejam do conhecimento da pesquisadora. Não há despesas pessoais para os (as) participantes nem compensação financeira relacionada à sua participação.

Com isto, estou ciente do compromisso da pesquisadora de utilizar dados e o material coletado somente para pesquisa e que poderão ser divulgados em meios científicos (congressos, revistas, artigos, etc.) nacionais e internacionais. Declaro estar suficientemente informado (a) respeito do que li descrevendo este estudo. Fica claro para todos, quais são as propostas do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confiabilidade e de esclarecimento pertinente. Fica claro, também, que a participação é isenta de despesas, de compensação financeira e que não oferecem riscos morais, psicológicos, de vida e de saúde.

Eu, _____, autorizo a utilização dos dados obtidos na realização da dinâmica acima citada, para fins científicos e educacionais, realizada com a estudante da pesquisa da UEPA, Alessandra de Almeida Souza, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação- Mestrado.

Belém, _____ de _____ de 2018.



Universidade do Estado do Pará
 Centro de Ciências Sociais e Educação
 Programa de Pós – Graduação em Educação – Mestrado

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS/OS ESTUDANTES

ROTEIRO DE ENTREVISTA NARRATIVA		
Entrevistadora: _____ Informante: _____ Local: _____ Data: ____/____/____ Turma/Ano: _____		
Tema	Pergunta geradora	Objetivo
Juventude e escola	Como é ser jovem na Terra-Firme?	Analisar a compreensão que os estudantes apresentam acerca do que é ser jovem no bairro em que estão inseridos.
	Como é ser jovem na escola?	Analisar a compreensão que os estudantes apresentam acerca do que é ser jovem na escola.
	Como vocês acham que são vistos pelos professores e pela direção da escola?	Verificar a percepção dos estudantes sobre si a partir do olhar do outro.
	Me contem quais foram os momentos legais que vocês viveram aqui na escola?	Identificar e descrever as situações em que a escola apresenta-se conectada com os jovens.
Juventude, normas e práticas pedagógicas	Quando a escola não é legal para vocês?	Verificar se a escola consegue ser atrativa para os estudantes.

Juventude , normas e práticas pedagógicas	E quando a escola não é legal, como vocês fazem para conviver com isso?	Descrever as estratégias utilizadas pelos/as meninos e meninas para conviver com a escola, mesmo quando ela não os agrada.
	Qual a opinião de vocês sobre a proibição de não poder entrar na escola sem uniforme, com boné, com calças coloridas? e na sala de aula não poder utilizar o celular, o fone de ouvido?	Verificar a visão dos estudantes sobre normas e propostas pedagógicas da escola?
	Como vocês agem quando não concordam com as proibições da escola?	Identificar as formas de resistências utilizadas pelos estudantes.
Papel da Escola	De que forma a direção e os professores da escola age quando vocês desobedecem as regras da escola ou não fazem as atividades posposta pela escola?	Analisar as repercussões no espaço escolar a partir da ação de resistência juvenil.
Resistência Juvenil	<p>Alguns de vocês já pularam o muro para entrar na escola? Me contem como vocês fazem isso e por quê?</p> <p>Vocês já enfrentaram o porteiro para entrar na escola quando chegam atrasados? Vocês podem me relatar como isso aconteceu?</p> <p>O que vocês pensam de não poder utilizar o boné junto Com o uniforme? Vocês o trazem para escola? Como fazem para utilizar dentro da sala de aula?</p> <p>O que vocês acham dos eventos da escola? Conte um pouco sobre as festas que vocês mais gostaram .</p>	Identificar as motivações que estão implicadas nas atitudes de resistência dos estudantes.



Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós – Graduação em Educação – Mestrado
Tv. Djalma Dutra S/N – Telegrafo
www.uepa.com.br

