

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS – PPGCS
DOUTORADO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

Ser Jovem na Escola:
experiência escolar de jovens numa escola pública da periferia da cidade de
Maceió/AL

JOSÉ DE OLIVEIRA JUNIOR

São Leopoldo/RS

2020

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS – PPGCS
DOUTORADO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

Ser Jovem na Escola:
experiência escolar de jovens numa escola pública da periferia da cidade de
Maceió/AL

José de Oliveira Junior

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais – PPGCS, dentro da linha de pesquisa Identidades e Sociabilidades, do Departamento de Ciências Sociais da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, para obtenção do título de Doutor em Ciências Sociais

Orientador: Prof. Dr. José Rogério Lopes

São Leopoldo/RS

2020

Ficha Catalográfica
Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Franciane Monick Gomes de França
Bibliotecária – CRB-4/1831

O48s

Oliveira Junior, José de.

Ser jovem na escola: experiência escolar de jovens numa escola pública da periferia da cidade de Maceió/AL/ José de Oliveira Júnior. – 2020.

1 CD-ROM: color. ; (1 arquivo : 279 kilobytes).

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 142 folhas, acondicionado em caixa acrílica (12,5cm x 14 cm).

Orientação: Prof. Dr. José Rogério Lopes.

Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Departamento de Ciências Sociais, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020.

1. Ciências Sociais. 2. Juventude – Sociabilidade. 3. Escola – Lugar de memória. 3. Interação social – Jovens – Escola. I. Título.

CDD: 303.324

CDU: 316.4

Prof. Dr. José Rogério Lopes
(Orientador)

Prof. Dr. Alex Pizzio
(Membro Externo)

Prof.^a Dr. Andre Luiz da Silva
(Membro Externo)

Prof.^a Dr.^a Mirian Steffen Vieira
(Membro Interno)

Prof. Dr. Carlos A. Gadea Castro
(Membro Interno)

À minha Mãe/Avó e minha família.
A Marcos Aurélio.

AGRADECIMENTOS

Ao Instituto Federal de Alagoas – IFAL e ao Campus Maceió, bem como a Coordenação de Ciências Humanas e seu corpo docente ao qual faço parte, à Pró-Reitora de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação – PRPPI que, em tempo, após dois anos, concedeu bolsa do Programa de Formação Doutoral Docente – PRODOUTORAL/CAPES, após ter sido classificado por edital interno.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais – PPGCS da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS e a esta universidade, por terem proporcionado momentos agradáveis e de rico aprendizado e formação.

À minha família, em especial minha mãe/avó **Maria José de Oliveira**, que me deu afeto e condições de seguir a lida. Às minhas tias e meus tios que sempre se preocuparam com minha educação e formação humana. A minha mãe biológica que mesmo distante sei que estava a olhar por mim.

Aos amigos e amigas de conversas, caminhadas e baladas. A Marcos Aurélio, que sempre me incentivou e me apoiou. Obrigado a todos e todas que direta e indiretamente contribuíram em minha caminhada e formação. Aos professores do Curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, meu eterno agradecimento. E a todos e todas que contribuíram direta e indiretamente para minha formação humana.

RESUMO

Pensando as relações dos jovens com a escola e na sociabilidade entre eles(as) nesse espaço de socialização, além das ideias sobre identidades e memórias, foi que a perspectiva da juventude como um problema sociológico começou a ser pensada e estudada por mim. Pesquisamos na instituição escola o processo de socialização e experiências dos sujeitos jovens de bairros periféricos da cidade, e qual a sua mediação na construção de identidades a partir das relações estabelecidas nesse espaço e dos projetos culturais que sejam desenvolvidos, ou não. Nesse sentido, nosso objetivo geral foi investigar as sociabilidades juvenis em escolas de periferia da parte baixa da cidade de Maceió/AL. Buscamos o entendimento do que pensa a juventude sobre a juventude. Como os jovens veem a instituição escola e qual seu significado para suas vidas. Como estão construindo seus processos identitários. O presente estudo é relevante, pois contribui com o conhecimento acerca das sociabilidades, identidades e projetos individuais e culturais, adotando a categoria “lugar de memória” como suporte para a formação e construção de uma memória coletiva e individual. O objetivo da pesquisa não foi realizar um desenho abrangente do ser jovem em Alagoas, mas focalizar no eixo central da análise proposta: a sociabilidade juvenil numa escola da periferia da parte baixa da cidade de Maceió e saber o que pensam esses sujeitos acerca da escola como suporte e aporte para seus projetos de futuro e como um “lugar de memória”. A juventude antes era vista como algo de que, no final da vida escolar, a pessoa acabava se livrando, como um estágio temporário num movimento para a fase adulta. Essa passagem ordeira de outrora passou a ser agora carregada de incertezas.

Palavras-chaves: sociabilidade, juventude, escola, cidade.

Abstract

Thinking about the relationships of young people with school and sociability among them in this space of socialization, in addition to the ideas about identities and memories, was that the perspective of youth as a sociological problem began to be thought and studied by me. We researched in the school institution the process of socialization and experiences of young subjects from peripheral neighborhoods of the city, and what is their mediation in the construction of identities based on the relationships established in this space and the cultural projects that are developed, or not. In this sense, our general objective was to investigate the juvenile sociability in schools in the periphery of the lower part of the city of Maceió/AL. We seek an understanding of what youth think about youth. How young people see the school institution and what it means to their lives. How they're building their identity processes. The present study is relevant because it contributes to the knowledge about sociability, identities and individual and cultural projects, adopting the category "place of memory" as support for the formation and construction of a collective and individual memory. The objective of the research was not to perform a comprehensive drawing of the young being in Alagoas, but to focus on the central axis of the proposed analysis: youth sociability in a school on the outskirts of the lower part of the city of Maceió and to know what these subjects think about the school as support and contribution to their future projects and as a "place of memory". Youth was previously seen as something that, at the end of school life, the person would end up getting rid of, as a temporary stage in a movement for adulthood. This orderly passage of yore has now become fraught with uncertainty.

Keywords: sociability, youth, school, city.

Listas de tabelas e gráficos

Tabela 1 - População jovem segundo faixa etária – 2010.....	36
Tabela 2 – Lista de alunos matriculados na escola E no ano letivo de 2018.....	66
Gráfico 1 – Residência.....	87
Gráfico 2 - Com quem viviam.....	88
Gráfico 3 – Quantidade de pessoas residentes na casa.....	88
Gráficos 4 – Escolaridade dos pais.....	89
Gráfico 5 – Trabalho.....	90
Gráfico 6 – Renda familiar.....	91
Gráfico 7 – Questões educacionais.....	91
Gráfico 8 – Curso superior pretendido.....	92
Gráfico 9 – Pretensão em fazer curso técnico.....	93
Gráfico 10 – Cursos técnicos escolhidos pelos alunos.....	93
Gráfico 11 – Participação em atividades extracurriculares.....	94
Gráfico 12 – Questão racial.....	95
Gráfico 13 – Questão de gênero.....	95
Gráfico 14 – Dados culturais.....	96
Gráfico 15 – Gênero musical.....	97
Gráfico 16 – Pessoa que mais consideram.....	97
Gráfico 17 – Conhecimento acerca de algum grupo cultural na localidade.....	98
Gráficos 18 – Participação ou não em atividades de grupo de jovens.....	99
Gráficos 19 – Uso da Tv e Internet.....	99
Gráfico 20 – Internet.....	100
Gráfico 21 – Leitura de Jornal.....	101
Gráfico 22 – Ler revistas.....	101
Gráfico 23 – Ler livros.....	102
Gráfico 24 – Aparência física.....	102
Gráfico 25 – Como passavam o tempo livre.....	103

Gráfico 26 – Como é ser jovem no Brasil.....103

SUMÁRIO

1. Introdução.....	09
1.1. Metodologias.....	22
2. Capítulo I - O Trajeto Metodológico.....	34
1.1 Escola A.....	41
1.2 Escola B.....	42
1.3 Escola C.....	44
1.4 Escola D.....	46
1.5 Escola E.....	48
3. Capítulo II - Ser jovem na escola.....	50
2.1 A ideia de juventude(s).....	53
2.2. As escolas e a escola.....	59
2.3. Cotidiano escolar e o discurso da Modernidade.....	63
4. Capítulo III - O que disseram os jovens nos questionários.....	86
5. Capítulo IV - As Rodas de Conversas.....	106
Considerações.....	125
REFERÊNCIAS.....	131
ANEXOS.....	136
Anexo 1 – Questionário.....	136

1. Introdução

A partir dos estudos empreendidos no mestrado em Sociologia, onde estudou-se a história e memória dos(as) moradores(as) do bairro de Ponta Grossa, na cidade de Maceió, e da pesquisa de campo que foi empreendida, ao ser aplicado um questionário com os jovens moradores do local, percebeu-se que muitos diziam não gostar do lugar, por diversos fatores, como, por exemplo, falta de espaços de lazer e cultura e as relações de controle dos mais velhos sobre os mais jovens.

Após o mestrado e trabalhando como professor-monitor de Sociologia em escolas da rede pública do ensino médio do estado, em algumas escolas que faziam parte da 1ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), atualmente conhecida como Gerência Regional de Educação (GERE), ligada à Secretaria de Educação e do Esporte (SEDUC), que atende 53 escolas que ficam localizadas em bairros periféricos da cidade, começo a perceber as relações de sociabilidade entre os jovens dessas escolas, as questões relacionadas à sexualidade e gênero, seus interesses ou a falta de interesse pelos estudos e como os mesmos transitam e relacionam-se no espaço escolar, como se dá a relação com os(as) professores(as) e as hierarquias que são estabelecidas, e como eles(as) (os(as) alunos(as)) lidam com essas hierarquias.

Trabalhei em diversas escolas por conta de uma carga horária de 40 horas que tinha de cumprir. Elas estavam localizadas em Marechal Deodoro – região metropolitana de Maceió, nos bairros de Chã da Jaqueira, Prado, Trapiche, Joaquim Leão. Nesse sentido, não tinha tempo para o envolvimento com a escola, os(as) alunos(as) e as atividades ou projetos culturais que fossem desenvolvidos, e, pelo que me lembre, não via projetos de cultura e arte sendo desenvolvidos, somente em datas específicas, mas, como não tive muito envolvimento, não posso afirmar o que digo. Porém, posso dizer que a falta de perspectivas de muitos desses jovens em relação à educação era percebida e sentida nas relações com o ambiente e nas avaliações qu

e ocorriam em todas as disciplinas, pelo que pude perceber através de conversas com os(as) demais professores(as).

Pensando nessas relações dos jovens com a escola e na sociabilidade entre eles(as) nesse espaço de socialização, além das ideias sobre identidades e memórias, foi que a perspectiva da juventude como um problema sociológico começou a ser pensada e estudada por mim. Passados alguns anos e tendo ingressado, em 2012, como Professor efetivo de Sociologia no Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Alagoas

– IFAL, cada vez mais me aprofundo na temática da Sociologia e Antropologia da juventude e urbana, através de projetos de pesquisa e extensão acerca de temas e categorias relacionados a essas áreas do saber, pois a vida do ser humano ocorre no espaço social a partir de sua inserção na sociedade e do aprendizado com sua cultura. Os aprendizados que recebemos têm a ver com os processos de sociabilidade e socialização.

Todo ser humano é individual e social. A Sociabilidade diz respeito à capacidade que temos para viver em sociedade, segundo Boudon (1990), o termo designa ao mesmo tempo um estado das faculdades do humano em viver em grupo e depender dele, por conta de nossa condição de existência, e um traço de psicologia coletiva adquirida no meio em que estamos inseridos. Seria uma aptidão de uma população para viver as relações públicas. Nesse sentido, podem-se distinguir uma sociabilidade interna, construída de forma doméstica no lar onde nascemos e na família a que pertencemos, e uma sociabilidade externa, aprendida com a inserção da criança no mundo da vida cotidiana da casa, do bairro, na cidade e na escola, além das nossas relações de amizade, no trabalho, no meio social e na cidade, país, continente em que estamos inseridos.

Designado à criança, o termo “socialização” está presente no vocábulo dos objetos essenciais da psicologia genética, e de acordo com Dubar (1997), é raro encontrar reflexões epistemológicas que realizem abordagens científicas colocados pela confrontação de pontos de vistas disciplinares, como a biologia, psicologia e sociologia. Jean Piaget é um desses primeiros cientistas a trazer essa abordagem mais interdisciplinar do conceito de socialização, por isso suas ideias passam a ser aceitas pela comunidade acadêmica/científica e provocam um novo olhar acerca das relações humanas e nosso modo de ser, estar, agir, em sociedade.

Piaget estudou o desenvolvimento mental da criança e definiu-o como em constante construção sem uma linearidade. Afirma, conforme Dubar (1997), que esse desenvolvimento mental se dá por etapas sucessivas através de uma dupla dimensão que é individual e social, e que cada etapa/estágio é resultado de articulações de dois tipos de movimentos que se complementam, mas que são de natureza diferentes: a assimilação e a acomodação. Sendo a assimilação a forma de incorporar as coisas e pessoas exteriores a nós, dentro de uma estrutura existente, e, a assimilação aquilo que precisa ser reajustado as estruturas em função das transformações exteriores.

Dando prosseguimento as suas pesquisas e estudos, conforme Dubar (1997), Piaget passa a discordar de alguns pontos de vista de Émile Durkheim acerca da socialização e da natureza empírica das regras morais. Tanto para ele como para

Durkheim a educação é entendida como socialização metódica dos mais jovens, onde cada geração deve socializar-se por si mesma a partir dos modelos transmitidos pela geração precedente. “Onde Piaget se afasta de Durkheim é quando este estabelece uma equivalência pura e simples entre os objetivos e os efeitos do **constrangimento** externo e os da **cooperação** voluntária.” (DUBAR, 1997, p. 23).

Piaget não comunga da mesma visão de sociedade moderna proposta por Durkheim e estabelece um corte, uma oposição, entre as relações de constrangimento e as relações de cooperação. Enquanto para Durkheim ainda se pode falar em sociedade, para Piaget restará a dúvida, posto que a sociedade é um conjunto de relações sociais em constante transformação.

A partir das ideias propostas por Piaget, conforme Dubar (1997), J. Lautray faz uma aplicação de suas propostas empíricas e teóricas em sociologia da educação quando busca compreender as condições de vida e de trabalho relacionados ao estatuto socioeconômico de pais pobres e as práticas educativas de seus filhos. Constata que o insucesso dos filhos de pais da camada pobre, da sociedade por ele estudada, tem menor êxito escolar, porém isso não significa uma generalização, mas uma constatação.

De acordo com Dubar (1997), A. Pecheron nas trilhas de Piaget, desenvolve pesquisa sobre o universo político da criança e passa a entender a socialização como sendo uma aquisição de “códigos simbólicos” na interação do indivíduo com a sociedade onde o mesmo passa a assumir sentimentos de pertencimento do grupo de referência. Sem perceber os sujeitos passam a incorporar o pensamento coletivo como sendo seu, quando na verdade é uma construção do grupo dentro de si.

Com isso, Pecheron, conforme Dubar (1997), desenvolve uma abordagem de tipo piagetiana, onde encara a identidade em construção como um elemento de pertencimento do sujeito com o lugar/lar.

Piaget, com sua teoria da socialização da criança provoca uma dupla ruptura dos fatos de socialização: em relação a concepção de formação, “socialização-condicionamento”, quando derruba a ideia dos sujeitos passivos diante dos comportamentos adquiridos, principalmente os recebidos através das instituições sociais, como a escola; e em relação a uma representação linear e unificada de formação, entendida como acumulação de conhecimento e desenvolvimento de competências dos sujeitos.

Para Dubar (1997), a psicologia genética esclarece alguns mecanismos de funcionamento do ser criança em desenvolvimento, entretanto, por focar no universo da

criança torna-se restrito. Serão os antropólogos/etnólogos que irão nos mostrar as diversidades das formas de socialização e serão desenvolvidas diversas abordagens funcionalistas acerca do tema. A abordagem culturalista aborda o processo de socialização como sendo moldado, adaptável ao sujeito que é um produto de sua cultura. Por isso, “os teóricos funcionalistas tiveram que construir concepções da socialização que permitissem simultaneamente dar conta da reprodução dos “núcleos culturais” e ter em conta as mudanças das “personalidades individuais” (entre as gerações e no decorrer da vida).” (p. 49).

A socialização procura transformar o indivíduo em ser social internalizando nele os modos de pensar, sentir e agir da sociedade à qual ele pertence. Através do processo de socialização busca-se a estabilidade dos comportamentos adquiridos ao longo do processo de sociabilidade. E a partir da interiorização das normas e regras sociais adquiridas pretende-se inculcá-las nos indivíduos como se fossem suas, aumentando a solidariedade entre os membros dos grupos. Como regulação social, a socialização permite a economia de sanções exteriores. “O grupo não tem necessidade, neste sentido, nem de lembrar indefinidamente ao indivíduo a existência dessas regras nem de exercer sobre ele uma coacção para que elas sejam observadas: violá-las gera um sentimento de culpabilidade” (BOUDON, 1990, p. 227).

Isso ocorre porque as práticas e costumes socioculturais do passado existem como lugares presentes na memória individual e na conservação de algumas formas de tradição e padronização cultural na coletividade. Um exemplo dessas formas culturais, na sociedade moderna, é a escola, como instituição que passou a ocupar um lugar central no processo de socialização, assim como na produção e reprodução de lógicas de interação entre os jovens, e que se expande para fora dela.

A escola como lugar, e seu lugar na periferia são importantes, pois, tem a ver com a relação entre cultura e construção de identidades. Nesse sentido, Yázigi (2001, p. 37), nos diz que, “A ideia de lugar, consubstanciada no entendimento de Milton Santos (1994:36) é assim entendida: consiste da *extensão do acontecer homogêneo ou do acontecer solidário*, a partir de duas construções: a configuração territorial e a norma, mesmo que efêmera.”.

Portanto, os lugares se definem e passam a ser definidos a partir da busca de uma racionalidade, e de funções que os caracterizam e distingue. A experiência do lugar e a experiência no lugar, dependem das relações construídas pelos sujeitos, e

necessariamente não está/estará de acordo com as que foram direcionadas e impostas pelas gestões e instituições.

Desse modo, o lugar só existe com a reunião e organização de diversos aspectos que são incorporadas pelos sujeitos e suas vivências. O espaço é modificado constantemente pela história e as ações das pessoas. Os grupos transformam os espaços para melhor estar e conviver, criando uma ideia de permanência, e uma memória do/no lugar.

Na escola são depositadas três funções básicas, conforme Stecanela (2010). A primeira é a qualificação escolar; a segunda, a educativa; e a terceira, a socialização. Sendo essa última não toda a socialização do sujeito, mas, como se desenvolve numa organização escolar que possui um modelo a ser seguido, por ter sido estabelecida pelos órgãos que regulam o aprendizado de uma nação, por isso precisam seguir um conjunto de regras, normas, exercícios, programas e relações pedagógicas que são resultados de um projeto educativo e de uma estrutura de oportunidades sociais.

O modo de socialização escolar se impôs a outros modos de socialização e, com isso, produziu-se uma “prática escolocêntrica”, em que se impunha a todos(as) a obediência a regras e normas estabelecidas através da relação pedagógica. “A criança e o jovem corporificam o sentido etimológico da palavra *aluno*, de origem latina – *alumnus* – significando algo que não tem luz e que precisa ser conduzido, iluminado” (STECANELA, 2010, p. 49).

Porém, atualmente observa-se que as constantes transformações e mudanças comportamentais, familiares e educacionais têm gerado ou ampliado processos de desenraizamento e reenraizamento de novas identidades emergentes e em crise (GIDDENS, 1991).

A vida dos jovens brasileiros está sendo alterada nos últimos anos, no quadro de mudanças que ocorrem no cenário global e local – glocal¹, devido às constantes crises no sistema financeiro, no desemprego estrutural, no sistema educacional, dentre outros. Estas alterações estão relacionadas com a afirmação de comportamentos que marcam a sociedade contemporânea.

A Sociologia e Antropologia urbanas investigam o meio urbano e os modos de vida e vivência dos sujeitos nos lugares habitados. A partir de pesquisas bibliográficas acerca do urbano e da urbanidade dos sujeitos, juventudes, sociabilidades e cultura, história, memória e identidades, podemos ter uma visão do todo e das partes. Desse modo,

¹ O vocábulo “glocal” é de uso corrente, e surge pela primeira vez nos anos 1980, o *The Oxford Dictionary of New Words já o citava nessa época.*

o processo de construção desta pesquisa teve seus começos com as leituras realizadas para, em seguida, entrar em campo sabendo o que se buscava, mesmo que a realidade nos apresentasse outras facetas do cotidiano, e da vida do ser humano em interação numa instituição social, a escola, o que foi percebido na pesquisa de campo.

A ciência social surge num período de grandes acontecimentos e transição de pensamento. Foi pensada como uma “promessa” na resolução dos problemas socioculturais. Surge numa “era de certezas” e vive numa “era de incertezas”. Toda e qualquer definição de teoria social corre o risco de provocar controvérsias e assombros. Deste modo, a Sociologia e a Antropologia surgem na Europa ocidental com o começo da sociedade moderna, onde a urbanização e a industrialização proliferam vertiginosamente. Este processo de transformação ocorreu com ideias seculares, ou seja, não religiosas, tais como: a de igualdade e liberdade universal.

Grandes mudanças aconteceram na teoria social nos últimos séculos. As análises teóricas em ciências sociais sempre foram um empreendimento diversificado, porém, num determinado período, mais especificamente após a Segunda Grande Guerra, uma diversidade de visões de mundo passou a destacar-se conquistando a aceitação e aplicabilidade. Algumas teorias, conforme Giddens (2001) alerta, são melhores que as outras, e algumas perspectivas rendem mais frutos que outras. Desta maneira, para alguns teóricos das ciências sociais a melhor forma de fazer pesquisa empírica é com um bom fundamento teórico.

Na teoria social contemporânea existe uma síntese renovada sobre o que compreendem as ciências sociais. No entanto, as teorias devem ser avaliadas e percebidas a partir de seu poder explicativo a respeito de alguns aspectos da realidade social e cultural de um grupo, localidade, etc. As metodologias qualitativas surgem da convicção de que a ação social é importante na configuração da sociedade e sua cultura. A teoria social passou a compreender uma gama de abordagens variadas, em muitos aspectos, às vezes confusas. Apenas em uma sociedade totalitária seria possível existir um único pensamento e esquema teórico-metodológico incontestável de análise da conduta dos seres humanos e suas ações.

Giddens (2001) afirma que a ciência social canônica ou clássica implicava uma falsa interpretação da empresa humana, dessa maneira, a empresa humana deveria ser explicada em termos de causação social, pois somos movidos e conduzidos por influências das quais “não temos consciência”.

O que precisa ser praticado na teoria social, de acordo com Giddens, é recuperar a noção do agente humano conhecedor. “Ou seja: as ciências sociais devem concentrar sua atenção em fenômenos que, em nossa vida cotidiana, reconhecemos como características básicas da ação humana” (2001, p. 102).

Desse modo, a Sociologia e Antropologia Urbanas, surgidas na Escola de Chicago, vêm para entender e diagnosticar os processos de crescimento, desenvolvimento, ecologia humana do meio urbano. Traçam as características do modo de vida do ser humano na Modernidade “concreta” e “líquida” e a sua concentração em aglomerados, onde surgiram as ideias práticas da civilização.

Com os avanços da ciência, as pesquisas sobre a cidade e seus estímulos nos sujeitos se expandiram trazendo novas perspectivas e práticas de fazer e pensar o ato científico.

Dessa forma, a Escola de Chicago surge para tentar responder a questões como: patologia social, sub-habitação, delinquência, marginalidade, choque cultural, problemas de planejamento urbano. Desta maneira, os estudos sobre o meio urbano estão intrinsecamente ligados a essa Escola que funcionava na Universidade de Chicago, criada em 1892, que desde o seu surgimento contava com o Departamento de Sociologia e Antropologia. A Escola de Chicago é um marco no que diz respeito aos estudos urbanos. Sobretudo porque no fim da Guerra Civil Americana (1861 – 1865) muitos migrantes europeus e americanos, negros e brancos do Sul dos Estados Unidos, aumentaram significativamente e fizeram crescer vertiginosamente a cidade e sua população.

De acordo com Velho (2000, p. 16), “A maciça presença de migrantes introduz, entre outras variáveis, uma forte diversificação lingüístico-cultural expressa no próprio mapa da cidade, com bairros étnicos e guetos”. Esta constatação do autor está baseada nas pesquisas que foram produzidas pelos pesquisadores da Escola de Chicago que se debruçaram acerca da realidade de uma cidade e de alguns bairros norte-americanos. A Escola de Chicago forneceu contribuições sobre o estudo e investigação do microsossiológico, da cidade e do bairro através de observação participante, coleta de dados, entrevistas, histórias de vida, dentre outros mecanismos de investigação científica.

Mesmo sendo criticada por muitos pesquisadores que discordam dos resultados e conceitos dessa Escola, ela foi um marco nos estudos urbanos, isto é inegável. Louis Wirth e Robert Ezra Park são os dois mais significativos nomes dessa Escola. Estes estudiosos tratam a cidade como uma categoria de investigação para o comportamento

humano e seu modo de vida. São considerados funcionalistas, etnometodólogos e interacionistas simbólicos, assim como toda a Escola.

As ideias dos estudiosos da Escola de Chicago são ancoradas nas perspectivas de Simmel, a partir daí irão buscar diversas categorias para entender os modos de vida e urbanidade. Perceberão os efeitos em detrimento das causas. Irão focalizar no psíquico, nos sujeitos, uma construção que também passa pelo sócio-econômico-espacial e cultural. Falam de sujeitos e se esquecem das estruturas e superestruturas.

Para Gonçalves (2005, p. 206), “O interesse pela juventude desponta de tempos em tempos” e, nos anos de 1920, um grupo de estudiosos da Universidade de Chicago investigou a razão da comoção gerada pela turbulência social na cidade de Chicago, nos EUA. Nesse momento da história do pensamento social toda uma geração de jovens italianos, judeus, irlandeses e afro-americanos tornaram-se objeto de estudo da Sociologia norte-americana.

A Escola de Chicago, como ficou conhecido o grupo de estudiosos que se debruçou sobre as implicações decorrentes da violência na cidade de mesmo nome, e as ciências sociais que ali foram desenvolvidas privilegiaram o exame da juventude sob a ótica do negativismo. O funcionalismo dos anos de 1920 vinculava juventude com criminalidade e até os dias atuais essa concepção possui força de representação.

A cultura juvenil passa a ser expandida e ampliada após a I Grande Guerra, quando precisávamos nos reconstruir. Nesse sentido, falar do novo, do jovem, passou a compor a pauta geral da ordem das coisas. A geração que passa por um pós-guerra não compactua mais com o ideal racional imposto nos começos da Modernidade, o que se busca com o fim dos acontecimentos nefastos provocados pela guerra é uma liberdade maior e respeito às individualidades. Isso porque a passagem do mundo clássico para o mundo moderno é marcada pela “ruptura” com as tradições do passado.

A juventude faz parte de um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem. Por isso, o cotidiano apresenta-se como um *locus* onde os jovens constroem sua própria base de compreensão e entendimento social e cultural. Agnes Heller (1992, p. 17) acredita que “a vida cotidiana é a vida de todo homem. Todos a vivem, sem nenhuma exceção, qualquer que seja seu posto na divisão do trabalho intelectual e físico”. (OLIVEIRA JUNIOR, 2017)

O cotidiano é parte intrínseca do ser humano. É tudo o que se faz no “aqui e agora”. São as nossas ações e reações diante do mundo e dos acontecimentos (atos) repetidos dia após dia.

O homem cotidiano está sempre em busca da sua sobrevivência e, com isso, acaba muitas vezes não tendo tempo nem estímulo para desenvolver em toda plenitude a sua potencialidade, sendo esmagado pelas imposições cotidianas colocadas. (OLIVEIRA JUNIOR, 2017)

E essas imposições cotidianas podem ser percebidas através dos processos de socialização e sociabilidade, através das relações sociais com as instituições sociais existentes em sociedade, nas cidades. Desse modo, a cidade de Maceió, ao longo dos últimos 20 anos, tem sido palco de uma crescente concentração demográfica, de acordo com alguns dados obtidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), nos anos 1980, como a capital que mais cresceu nos últimos tempos no Brasil. (OLIVEIRA JUNIOR, 2017)

No ano de 2000, a cidade teve oficialmente definido em 50 o número de bairros existentes. Antes da sanção da lei que definiu o novo abairramento da cidade, eram reconhecidos como bairros apenas 25 localidades definidas a partir da divisão censitária do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Com 511 km², no total, de área, a cidade possui 233 quilômetros considerados de área urbana. A partir da nova configuração do abairramento definitivo da cidade, esta passou a ser dividida em sete Regiões Administrativas, cada uma tendo reunido um grupo de bairros de uma mesma região e com características que parecem ser semelhantes, mas que têm algo de específico e significativo, e pensando nessa divisão da cidade em regiões administrativas é que os bairros periféricos da parte baixa da cidade passam a ser incorporados como campo a ser observado, estudado e analisado. (OLIVEIRA JUNIOR, 2017)

Quando observamos a estrutura da sociedade atual, percebemos que essa estrutura tem sido cada vez mais desigual e contraditória, por conta de ações sofridas pelos sujeitos nos processos socioespaciais que visam à exploração e à dominação. É na periferia que ocorre a reprodução da construção socioespacial dos pobres, numa área desprovida de infraestrutura e serviços básicos, se distinguindo das demais áreas da cidade por conta da precariedade nas condições do local. É um lugar onde dramas sociais afloram e demonstram os problemas vivenciados por seus moradores. Entretanto, seus problemas não se restringem apenas a si, como também se estendem à cidade como um

todo.

Conforme Velho (2003), os sujeitos modernos nasciam e viviam num contexto onde culturas e tradições eram particulares, reguladas por normas e valores recebidos de seus antepassados. Entretanto, essa regulação está sendo afetada de um modo inédito por sistemas de valores que são diferenciados e heterogêneos, e os jovens passaram a vivenciá-los. O que passou a ser colocado em jogo é um processo histórico amplo e a sua dinâmica em relação aos sistemas culturais que repercutem na existência de cada indivíduo em particular. “A modernidade no Ocidente está associada ao desenvolvimento de ideologias individualistas” (VELHO, 2003, p. 39).

Nesse sentido, Velho (1997, p. 26) dirá que a prerrogativa de existência para a construção de projetos individuais está interligada a como, em contextos socioculturais singulares, se lida com a ambiguidade entre fragmentação e totalização. Isto porque, se tomarmos o indivíduo como um dado da natureza, será lógico pensar a possibilidade de projetos individuais, entretanto, se o mesmo for pensado como uma construção fabricada culturalmente, é preciso relativizar a noção de projeto individual. Pois, “nos termos de Schutz, havendo agentes empíricos há conduta, desde que esta não pressupõe um projeto. Quando há ação com algum objetivo predeterminado ter-se-á o projeto”.

Os projetos individuais interagem com outros dentro de um campo de possibilidades, afirma Velho (2003). Desse modo, eles existem e não estão num vácuo, mas fazem parte de premissas e paradigmas culturais que foram compartilhados por universos específicos. São complexos porque os indivíduos podem ter projetos diferentes e contraditórios. Por isso, a variável geracional possui um papel fundamental ao estabelecer discontinuidades nos projetos estabelecidos previamente, uma vez que as pessoas mudam e com elas seus “mapas de orientação social”².

Nesse sentido, Velho (2003, p. 28) dirá que os conceitos de campo de possibilidades e de projeto surgem para que os indivíduos possam lidar com a problemática da unidade e fragmentação. Sendo o campo de possibilidades aquilo que trata do que é dado das alternativas de ação construídas através do processo sócio-histórico e do potencial de interpretação do mundo simbólico da cultura; já o projeto é a antecipação de um ato que se desenvolve através de um plano de ação, ou seja, aquilo que

² Pensados como “mapas de orientação social”, os projetos podem ser sociais quando englobam ou incorporam projetos individuais, segundo a percepção de “interesses comuns” e “uma definição de realidade convincente” (VELHO, 1997, p. 33). Assim definidos, os projetos adquirem conotação política, cuja viabilidade depende da “eficácia em mapear e dar um sentido às emoções e sentimentos individuais” (Idem, p. 33).

a partir do sujeito lida com a performance, explorações, desempenho e opções dadas pela realidade vivida de cada um.

Desde essa perspectiva, torna-se necessário rever a conformação do ciclo de vida dos jovens na sociedade³. Na contemporaneidade observa-se uma forte tendência no emprego da expressão “juventude” como sendo uma forma de enfatizar que, ao se tratar de jovens, deve-se reconhecer que esses constituem uma realidade plural e multifacetada, pois a expressão aparece em discursos públicos, textos e documentos variados da esfera governamental, acadêmica e da sociedade civil.

Nesse sentido, nossos questionamentos têm como referência um quadro de mudanças profundas nas práticas culturais, políticas e econômicas, como afirmam Augé (1991), Giddens (1993), Harvey (2012), Hall (2011), Velho (2003), dentre outros. Neste quadro, estudar o local é importante para que possamos perceber de que maneira os processos sociais e culturais ocorrem e como as identidades são construídas e percebidas pelos sujeitos que vivem numa determinada localidade, ou num determinado grupo social e cultural.

Esses quadros de mudanças profundas que vem ocorrendo no cenário local e global tem a ver com as questões levantadas por alguns teóricos das ciências sociais e humanas, citados anteriormente, que dizem respeito as transformações no cenário social e cultural, bem como na construção das identidades e intimidades dos sujeitos no mundo Moderno-Contemporâneo e suas relações no mundo trabalho.

Desse modo, pesquisamos na instituição escola o processo de socialização e experiências dos sujeitos jovens de bairros periféricos da cidade, e qual a sua mediação na construção de identidades a partir das relações estabelecidas nesse espaço e dos projetos culturais que sejam desenvolvidos, ou não. E como, em contexto de periferia, esta passa a ter, ou não, um papel na formação de grupos de sociabilidade na construção de processos de identidade e projetos nos mapas de orientação social desses sujeitos.

A estrutura administrativa de uma escola, conforme Cândido (1974), expressa a sua forma de organização num plano consciente e, por isso, corresponde a uma ordenação racional que passa a ser deliberada pelo poder público a partir de suas bases nacionais de educação. Dessa forma, se existe uma organização administrativa semelhante para todas

³ Isto porque, como afirma Lopes (2010, p. 394) citando Erikson (1998), em todos os ciclos da vida humana ocorrem e surgem conflitos que devem ser considerados e vistos como algo bom para se pensar. Pois, “nos ciclos da infância até a idade escolar, predominam um conflito central e ao menos um secundário; na adolescência eles se expressam em um conjunto de oito conflitos identificáveis”, causando com isso uma crise de identidade.

as escolas de um mesmo tipo, nem todas serão iguais em apresentar características semelhantes devido à sociabilidade peculiar que cada uma terá, uma vez que serão habitadas por sujeitos das mais diversas crenças, costumes, hábitos, valores.

Toda escola é um grupo social com uma composição definida a partir de sua organização e estrutura, e sua existência depende das atividades desenvolvidas por aqueles que ensinam e aqueles que aprendem. A escola se constitui como um ambiente social e cultural peculiar, pois se caracteriza como espaço de tensão e acomodação entre administradores e professores – que passam a representar os padrões impostos pela sociedade e sua cultura – e os estudantes com sua “imaturidade”, que terão de adaptar suas condutas às exigências desta, com sua própria sociabilidade (CÂNDIDO, 1974).

Por isso, se faz necessário esclarecermos as distinções da utilização das preposições “da” e “na” no desenvolvimento dos estudos socioantropológicos, pois nos deteremos na perspectiva das relações dos sujeitos no espaço escolar, e não na perspectiva da instituição escola.

Nesse sentido, podemos dizer que os trabalhos produzidos pela Escola de Chicago tornaram-se referência nos estudos urbanos que passaram a ser produzidos ao longo do desenvolvimento da Sociologia e Antropologia Urbanas. Por isso, a partir das observações de Clifford Geertz sobre os alcances da descrição etnográfica em seu livro “A interpretação da cultura”, Magnani (2012, p. 310) dirá que surgirá este par dicotômico entre Antropologia *da* e *na* cidade, uma vez que

É nesse contexto – em que critica a tentativa de tomar pequenas aldeias e cidades “típicas” como depositárias da “essência” de civilizações, religiões – que aparece a afirmação: “O *locus* do estudo não é o objeto do estudo. Os antropólogos não estudam *as* aldeias (tribos, cidades, vizinhanças...), eles estudam *nas* aldeias” (Ibid.: 32). De toda essa discussão, que envolve seus conhecidos conceitos e aforismos, como “descrição densa”, “os pequenos voos de raciocínio”, “a análise cultural é intrinsecamente incompleta” etc., foi retida a oposição *na versus da* aplicada à cidade.

A partir dessa apropriação, Magnani (2009, p. 310) dirá que “o primeiro polo compreenderia aqueles estudos em que a cidade é o contexto onde são recortados os mais variados objetos de pesquisas, enquanto o segundo apontaria em outra direção: a própria cidade como objeto das indagações”. Com a partícula “na”, a diversidade das práticas apontadas pelos fatores de escala e heterogeneidade torna a cidade um campo promissor para temas e pesquisas dos mais variados nas ciências sociais, como, por exemplo, gênero,

geração, religiosidade, lazer, sociabilidade etc. Já, com a partícula “da”, incluem-se abordagens que tomam a cidade de forma específica como assentamento distinto da aldeia, pegando como entendimento da mesma partes constitutivas, como é o caso do sistema viário, da distribuição da população nos espaços habitados, dos equipamentos urbanos, da formação de periferias e áreas de exclusão social e cultural, dinâmicas dos bairros e das regiões centrais (MAGNANI, 2012).

Com isso, buscamos o entendimento do que pensa a juventude sobre a juventude. Como os jovens veem a instituição escola e qual seu significado para suas vidas. Como estão construindo seus processos identitários. Dentre outras questões que forem pertinentes na busca da vida dos sujeitos jovens e da escola como “lugar de memória”.

O presente estudo é relevante, pois contribui com o conhecimento acerca das sociabilidades, identidades e projetos individuais e culturais, adotando a categoria “lugar de memória” como suporte para a formação e construção de uma memória coletiva e individual. Além de contribuir para um maior entendimento acerca do pensamento da juventude sobre a instituição escola e de que forma esse espaço de socialização se torna parte, ou não, da vida destes sujeitos moradores de bairros periféricos da cidade de Maceió/AL.

Para o conhecimento científico do pensamento das ciências sociais, a pesquisa é relevante, pois contribui com os conhecimentos que vêm sendo produzidos sobre as juventudes brasileiras e, nesse sentido, traz nova luz sobre a temática, uma vez que contribuimos com o entendimento dessa categoria e desmistificando algumas ideias pré-concebidas que se tem sobre esses sujeitos.

Ao saber o que pensam os jovens sobre sua vida na escola, no bairro e na cidade, e o que gostariam que mudasse, desenvolvemos um saber-fazer voltado para a prática concreta da vida em comunidade e na sociedade. Desse modo, será possível estimular a formação de cidadãos comprometidos com a vida e com o bairro e a cidade onde moram/habitam.

Complementa a discussão anterior a constatação comum de que os jovens são percebidos como consumidores em potencial, em detrimento dos seus direitos. A forma de organização e padronização que essa categoria encontra para poder se diferenciar acabou por denominá-la de tribos urbanas e, nesse sentido, o governo pretende conhecer quem são e o que querem esses grupos/tribos. A mídia, por conseguinte, vê nos jovens e na juventude uma forma de manipulação e imposição de produtos e “novos valores”.

Assim, as interações cotidianas da juventude passam por processos de alteração e reestruturação, de desencaixe e reencaixe (GIDDENS, 1991; MAFFESOLI, 2014).

Nesse sentido, nosso objetivo geral foi investigar as sociabilidades juvenis em escolas de periferia da parte baixa da cidade de Maceió/AL, e como se dá a relação da escola como “lugar de memória” na construção de projetos culturais e das identidades dos jovens.

Velho (1997) dirá que a noção de que os indivíduos escolhem ou podem escolher alternativas de vida passa a ser a base e o ponto de partida para que possamos pensar em projeto, isto porque, na sociedade moderna contemporânea, os mapas de orientação para a vida social e cultural são cada vez mais particularmente ambíguos, tortuosos e contraditórios. Por isso, a presente tese contribui para que possamos refletir acerca das categorias sociabilidade, juventudes, escola, cidade e memória(identidade). Bem como sobre o que tem sido feito pelo poder público e a instituição escola para tornar esse ambiente atrativo e estimulante para os jovens moradores de bairros periféricos de uma cidade de médio porte.

A partir do conhecimento das formas de sociabilidades e interações dos sujeitos jovens na instituição escola, poderemos perceber o que pensam esses sujeitos e como constroem suas ideias e seus pensamentos sobre a vida e o cotidiano.

Metodologia

Duarte (2002, p. 140) dirá que a pesquisa se configura como

um relato de longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados (...), mas um modo diferente de olhar e pensar determinada realidade a partir de uma experiência e de uma apropriação do conhecimento.

A partir da afirmativa de Duarte (2002), podemos perceber que a pesquisa científica está em constante transformação e o conhecimento humano, sempre em busca de um novo olhar sobre a vida e a existência na cidade e no mundo moderno contemporâneo. Por isso, investigamos as sociabilidades juvenis numa escola pública estadual da periferia, na parte baixa da cidade de Maceió/AL, e como se dá a relação da escola como “lugar de memória” na construção de projetos culturais e das identidades dos jovens inseridos em bairros periféricos.

Há algum tempo as ciências sociais vêm se afirmando cada vez mais como ciências autônomas, significantes e significativas. Nesse sentido, têm progredido bastante

no processo de busca por práticas empíricas pautadas em métodos e técnicas que lhes deem segurança e credibilidade, além de confiabilidade, no mundo acadêmico/científico. Têm sido desenvolvidos diversos métodos empíricos de investigação e os neófitos em ciências sociais precisam conhecer e escolher dentre um ou mais desses para poderem se aventurar no fazer sociológico e antropológico, pois pesquisa não se faz somente com ideias, mas com métodos e técnicas devidamente escolhidos e analisados para que os objetos dos cientistas sociais possam ser mais bem analisados, compreendidos, explicados.

Para os pesquisadores que escrevem um projeto de pesquisa a ser apresentado e desenvolvido, o método de pesquisa é a parte mais concreta e específica de uma proposta, isto porque em ciências humanas existem os métodos quantitativos e qualitativos que nos auxiliam acerca do que realmente desejamos buscar, entender, explicar, analisar, demonstrar em uma pesquisa.

Nas ciências sociais não se pode trabalhar com a cientificidade construída, pois a pesquisa social e cultural é tateante. O procedimento científico, conforme Deslandes (1994), se deve a um saber adquirido, à elaboração de uma norma e ao aperfeiçoamento de uma metodologia. Os objetos de cientistas sociais são históricos. Por isto, Demo (1995, p. 89) diz que, “Todavia, é correto o horizonte da historicidade, que é o *locus* próprio da dialética. Só é tratável dialeticamente o fenômeno tipicamente histórico”. Desta forma, isso quer dizer que as sociedades e culturas existem num determinado espaço habitado e suas configurações e formações são específicas.

O objeto de cientistas sociais possui consciência histórica, significando dizer que não é só o investigador que dá sentido a seu trabalho, mas os seres humanos e suas ações objetivadas. Deste modo, Minayo (1994, p. 14) afirma que,

Na investigação social, a relação entre o pesquisador e seu campo de estudo se estabelecem definitivamente. A visão de mundo de ambos está implicada em todo o processo de conhecimento, desde a concepção do objeto, aos resultados do trabalho e à sua aplicação.

Por tratarmos de um dinamismo do social e cultural da vida individual e coletiva e da riqueza de significados que a sociedade possui, o objeto desta pesquisa é essencialmente qualitativo. Conforme Haguette (1992, p. 63), “os métodos quantitativos supõem uma população de objetos de observação comparável entre si e os métodos

qualitativos enfatizam as especificidades de um fenômeno em termos de suas origens e de sua razão de ser”.

Os procedimentos qualitativos apresentam um grande contraste com os métodos da pesquisa quantitativa, pois a pesquisa qualitativa emprega diferentes formas no seu processo de busca por conhecimento, além de possuir estratégias e métodos de coleta e análise de dados bem peculiares e cientificamente aceitos. Conforme Creswell (2007, p. 184), “Embora os processos sejam similares, os procedimentos qualitativos se baseiam em dados de texto e imagem, têm passos únicos na análise de dados e usam estratégias diversas de investigação”.

A metodologia não diz respeito somente à fase exploratória de campo, como também define os instrumentos e procedimentos para análise dos dados que serão gerados. Por isso, o trabalho de campo se apresenta como uma possibilidade de conseguirmos nos aproximar daquilo e daqueles(as) que desejamos conhecer e estudar, permitindo-nos criar um conhecimento que parte da realidade presente cotidiana do campo (NETO, 1994).

O campo de pesquisa é um recorte feito pelo pesquisador do universo que deseja estudar, uma realidade empírica a ser analisada, compreendida, comparada, a partir das concepções teóricas que fundamentam o objeto da investigação a ser realizada.

Nesse sentido, uma escola, dentre as 11 existentes nos bairros periféricos de Ponta Grossa, Joaquim Leão e Vergel do Lago na parte baixa da cidade de Maceió, foi objeto de nosso olhar etnográfico acerca da sociabilidade juvenil no espaço escolar. A escolha da escola pesquisada se deu pelo fato de a mesma apresentar projeto cultural duradouro, como é o caso da banda de fanfarra, existente em duas escolas da região, que vem acontecendo há mais de 10 anos, de acordo com as direções dessas escolas, e o que me contou o maestro da banda. E de ter um clube de xadrez, numa delas, que disseram funcionar aos sábados pela manhã (não foi possível verificar a existência do clube, pois pela tarde havia ensaios da banda de fanfarra). E também uma certa tradição no futebol de salão, como me disse seu orientador de turma (da mesma escola que tem o clube de xadrez). No primeiro capítulo faremos uma abordagem mais sistematizada acerca dessas escolas e da escolha de apenas uma para esta pesquisa.

Nas demais escolas localizadas nos três bairros escolhidos pela delimitação do objeto de pesquisa, procuraremos analisar os projetos culturais existentes, ou não, e de que forma têm contribuído, ou não, para as sociabilidades dos sujeitos jovens nesse espaço, a partir dos primeiros contatos estabelecidos com essas unidades educacionais.

A observação participante é um método desenvolvido inicialmente na Antropologia com Malinowski e praticada por sociólogos na Escola de Chicago. Ela surge como uma técnica de coleta de dados onde o investigador, em convívio com seu objeto ou sua população a ser estudada, observada, anota as impressões e percepções num caderno de notas. Para Haguette (1992, p. 62),

Enquanto a antropologia busca o “sentido das coisas” para melhor compreender o funcionamento de uma sociedade primitiva ou de um grupo humano, a sociologia – em sua vertente interacionista – fá-lo porque acredita que toda a organização social está assentada nos “sentidos”, nas “definições” e nas “ações” que indivíduos e grupos elaboram ao longo do processo de “interação simbólica” do dia-a-dia.

A corrente interacionista se desenvolveu em associação com a psicologia social e com a orientação fenomenológica. Deste modo, inicialmente seus estudos foram considerados ligados à Psicologia Social e não à Sociologia. Porém, os estudos interacionistas contribuíram significativamente com resultados relevantes para a compreensão e explicação da ação humana, da sociedade e da cultura.

Não existe uma definição única para a observação participante, mas sim diversos pontos de vista sobre essa ferramenta de pesquisa. Para alguns pensadores a observação participante não é somente um instrumento de captação de dados, é um instrumento de mudança social. Para outros é um processo de interação entre teoria e métodos dirigidos pelo pesquisador na busca pelo conhecimento da perspectiva humana e da sociedade (HAGUETTE,1992, DESLANDES,1994, FREIRE,1987).

O que se espera de uma pesquisa empírica é que seja respeitada a natureza do objeto investigado. Por isso, a observação participante se fez necessária e de grande valia, pois, como observadores, devemos compartilhar as atividades cotidianas de vida e o sentimento das pessoas nas relações face a face. Com isso, Haguette (1992, p. 76) dirá que

A técnica surgiu da natureza do problema. Não fosse o surto de problemas sociais nos Estados Unidos nas décadas de 20 e 30 ou, talvez, melhor dizendo, o surto de conscientização de problemas – por parte não só dos cientistas sociais como, algumas vezes, por parte do próprio Estado – tais como delinqüência juvenil, prostituição e crime, e outros, a técnica da Observação Participante não teria florescido e não teria causado o impacto que causou ao desvendar aspectos da estrutura social e de sua dinâmica, levando à reformulação e criação de novos conceitos para explicar a realidade social.

A observação participante é uma técnica de levantamento de dados e não tem uma direção específica. É o reconhecimento e registro da diversidade social e cultural através da fala e comportamentos humanos.

Etnografia, de acordo com Angrosino (2009), significa a descrição de um povo. Nessa perspectiva, ressalta que a mesma lida com pessoas no sentido coletivo do termo, e não com sujeitos em particular. É uma forma de interação com pessoas que fazem parte de um determinado grupo, comportamento, lugar. E o modo como a vida vivida por cada um dos sujeitos em sua cotidianidade se estrutura é chamado de cultura. Por isso, ao estudar a cultura buscamos examinar os comportamentos, hábitos, costumes e crenças que são aprendidos, apreendidos e compartilhados com o grupo.

Desse modo, Angrosino (2009, p. 30) dirá que “a etnografia é a arte e ciência de descrever um grupo humano – suas instituições, seus comportamentos interpessoais, suas produções materiais e suas crenças”. E os etnógrafos se ocupam da forma e conteúdo das vidas cotidianas de sujeitos os quais desejam estudar/entender/analisar. Cabe aos etnógrafos coletar dados acerca das experiências humanas vividas para discernir padrões previsíveis. Por isso, a etnografia acontece *in loco* e o etnógrafo participa subjetivamente das vidas daqueles(as) que estão sendo estudados(as).

A etnografia como método é diferente de outros modos de se fazer pesquisa, afirma Angrosino (2009). Diz que a mesma é baseada na pesquisa de campo, é personalizada, pois o pesquisador precisa estar face a face com os sujeitos que estão sendo estudados; é multifocal, porque se utiliza de duas ou mais técnicas de coleta de dados; requer um compromisso a longo prazo, pelo fato da interação com as pessoas que serão estudadas; é indutiva, ou seja, conduzida a usar um acúmulo descritivo detalhado para construir modelos gerais ou teorias explicativas; é dialógica, pois as conclusões e interpretações podem ser discutidas com os sujeitos da pesquisa; e é holística, conduzida para revelar um retrato amplo do grupo em estudo.

A entrevista passa a ser uma técnica importante que permite o desenvolvimento de uma estreita relação. A entrevista é uma comunicação bilateral. Desta forma, Richardson (1999, p. 189-190) coloca que

O termo entrevista é construído a partir de duas palavras, entre e vista. Vista refere-se ao ato de ver, ter preocupação de algo. Entre indica a relação de lugar ou estado no espaço que separa duas pessoas ou coisas. [...] entrevista refere-se ao ato de perceber realizado entre duas pessoas.

Para a pesquisa qualitativa, a entrevista tem reduzido uma escolha entre alternativas de respostas preestabelecidas a perguntas rigidamente formuladas. Quando se faz uma entrevista construída com perguntas e respostas previamente, chama-se entrevista estruturada, que também é conhecida como questionário. O questionário se faz necessário porque cumpre o papel de descrever as características e medir variáveis de um determinado grupo social e cultural.

A roda de conversa é uma técnica de interação entre os sujeitos que consiste em criar um espaço de diálogo entre si, onde todos e todas possam discutir os problemas e buscar soluções de forma coletiva. No contexto da pesquisa, a escolha dessa técnica se deve ao fato de permitir aos participantes expressarem suas opiniões, impressões, conceitos e concepções acerca do tema abordado. A técnica assume as mesmas características do grupo focal definidas por Gaskel (2015, p. 79), como:

[...] sendo parecido com a descrição feita por Habermas (1992) da esfera pública ideal. É um debate aberto e acessível a todos: os assuntos em questão são de interesse comum; as diferenças de status entre os participantes não são levadas em consideração; e o debate se fundamenta em uma discussão racional. [...] O debate é uma troca de pontos de vista, ideias e experiências, embora expressas emocionalmente e sem lógica, mas sem privilegiar indivíduos particulares ou posições.

Nessa definição podemos perceber as possibilidades interativas que a roda de conversa proporciona, como também cria um espaço de diálogo e de escuta das diversas vozes que se manifestam neste momento, que passa a ser constitutivo num instrumento de compreensão de processos de uma determinada realidade de um grupo singular e específico. (MELO, 2014)

Na visão de Paulo Freire (2000), a educação para a vida e a cidadania é tarefa primeira da educação libertadora, que está comprometida com a conscientização dos sujeitos em situação de opressão. Para Freire, “a visão de liberdade [...] É a matriz que atribui sentido a uma prática educativa que só pode alcançar efetividade e eficácia na medida da participação livre e crítica dos educandos” (p. 13). Nesse sentido, a roda representa uma aposta na medida em que busca, através do ato educativo, a imersão de sujeitos de direitos em atos de conhecer e transformar a realidade.

Como metodologia em trabalhos coletivos, a roda de conversa é nova e vem sendo utilizada em diversos contextos e situações, a partir das ideias e estudos de Paulo Freire e seu cabedal teórico-metodológico acerca da educação popular.

As rodas de conversas possibilitam e proporcionam encontros dialógicos, criando a possibilidade de produção e significação de sentidos, saberes, no que diz respeito às falas e relatos de experiências do sujeito que faz parte e participa de uma pesquisa. Sua escolha se baseia na horizontalização das relações de poder, onde os sujeitos que as compõem se implicam, dialeticamente, como indivíduos históricos e sociais críticos e reflexivos diante da realidade. Elimina-se a figura do “dono do suposto saber”, como centro do processo, e surge a fala como signos de valores, normas, cultura, práticas e discursos.

Na roda de conversa a fala tem a compreensão de expressões de modos de vida, *modus vivendi*. As rodas são mais que uma disposição física (circular) dos sujeitos da pesquisa, e bem mais que uma relação custo-benefício para o trabalho de campo com grupos. Elas são uma postura ética e política em relação à produção do conhecimento e à transformação social, efetivando-se a partir das negociações entre os sujeitos na roda.

Uma investigação qualitativa emprega diferentes concepções filosóficas, estratégias de investigação e métodos de coleta, análise e interpretação de dados. Os procedimentos qualitativos se baseiam em dados de textos e imagens. Creswell (2007) recomenda que os pesquisadores qualitativos escolham entre cinco possibilidades, incluindo narrativa, fenomenologia, etnografia, estudo de caso e teoria baseada na realidade.

Os procedimentos de coleta na pesquisa qualitativa envolvem quatro tipos básicos: observações, entrevistas, coleta de documentos e material de áudio e visual. Antes de entrar em campo, os pesquisadores qualitativos planejam sua técnica para registro de dados (CRESWELL, 2007).

Quem desenvolve uma proposta precisa informar os passos que vai dar no estudo para verificar a precisão e credibilidade de seus resultados. Confiabilidade e generalização desempenham um papel menor na investigação qualitativa, pois a mesma trabalha com a ideia de compreensão, análise, descrição, e não com dados estatísticos numéricos, mas com ideias de sujeitos que pensam e agem na transformação do mundo, e são sujeitos históricos. A validade, por outro lado, é vista como um ponto forte da pesquisa qualitativa, mas é usada para determinar se os resultados são acurados do ponto de vista do pesquisador, do participante ou dos leitores de um relato (CRESWELL, 2007).

O plano para um procedimento qualitativo deve terminar com alguns comentários sobre a narrativa que surge da análise de dados. Primeiro, que indique as formas a serem usadas na narrativa. Essas formas podem ser relato objetivo, experiência

de campo, uma cronologia, um modelo de processo, uma história ampliada, uma análise de caso ou entre casos ou um retrato descritivo detalhado (CRESWELL, 2007).

O procedimento de análise de dados tem como meta extrair sentido das informações obtidas dos textos e imagens utilizados na pesquisa. Preparar os dados para análise, conduzir diferentes análises e ir se aprofundando cada vez mais no processo de compreensão dos dados. Diversos processos genéricos podem ser estabelecidos para comunicar as percepções das atividades gerais das análises dos dados qualitativos. (CRESWELL, 2007).

Uma pesquisa qualitativa deve terminar com alguns comentários sobre a narrativa que surge da análise dos dados obtidos, pois precisam ser refletidos para melhor entendimento e compreensão daqueles que irão se debruçar na leitura do material exposto. Um procedimento básico para o relato dos resultados de um estudo qualitativo é desenvolver descrições e temas que comuniquem perspectivas diversas dos participantes e uma descrição detalhada do local e dos sujeitos da pesquisa (CRESWELL, 2007).

Desse modo, a juventude corresponde a uma etapa da vida do ser humano que vai da infância à fase adulta. Costuma-se delimitá-la dos 15 aos 29 anos de idade para a construção de conceitos dentro de uma categoria essencialmente sociológica. O Brasil tem 20% de sua população na faixa etária entre 15 e 24 anos, são 34 milhões de pessoas. Para o IBGE jovens são os sujeitos dentro desse recorte etário, desse modo, utilizaremos em nossa pesquisa o que ele estabelece. (ABRAMO, 2011, IBGE, 2010, WEISHEIMER, 2009).

Temos como sujeitos pesquisados os jovens moradores dos bairros periféricos da parte baixa da cidade de Maceió, residentes destes lugares: Ponta Grossa, Vergel do Lago, Joaquim Leão, como já dito; e, a partir de observações, questionários e rodas de conversas, através das narrações feitas sobre seu cotidiano, suas compreensões acerca do mundo e da vida dentro e fora da escola, no bairro e na cidade.

Os jovens selecionados a participar da pesquisa surgiram de uma amostragem aleatória simples (quando campo e sujeitos são selecionados ao acaso a partir de um conjunto maior da população), ou de uma amostra por acessibilidade ou conveniência (GIL, 2008; BABBI, 2001)

Sabemos que a noção de juventude está diretamente relacionada a um critério de medição cronológica da existência dos sujeitos. Essa delimitação se dá por uma necessidade de recorte na pesquisa; mas também sabemos que nas pesquisas nacionais

sobre juventude o recorte utilizado por muitos pesquisadores corresponde às idades de 14 a 25 anos (ABRAMO, 2011, SPOSITO, 2011).

A Organização Ibero-Americana de Juventude, conforme Weisheimer (2009), estabelece as idades entre 14 e 30 anos como sendo a faixa etária da juventude. O Instituto Mexicano da Juventude diz que é dos 15 aos 29 anos. No Japão, os jovens são aqueles que estão na faixa dos 15 aos 35 anos. E, no Brasil, o IBGE classifica como sujeitos jovens aqueles que estão entre os 15 e 24 anos, nessa faixa dividindo-se as categorias em três coortes: de 15 a 17 são os jovens adolescentes; dos 18 a 20, os jovens; e dos 21 aos 24 anos, os jovens adultos. Dentre todos esses dados e informações, o que se tem certeza é que o marco inicial da juventude é a adolescência. E nesta pesquisa adotamos o que estabelece o IBGE, como dito anteriormente.

Após a escolha do campo e do grupo/comunidade deu-se início à entrada no local, espaço, escola para realizar estudo etnográfico. Todas as escolas que oferecem o ensino médio localizadas na coorte dita anteriormente foram visitadas numa pesquisa preliminar para delimitarmos em qual dessas escolas realizaríamos tal procedimento. Feita essa observação preliminar, onde tive contato com o espaço educacional, direção, professores(as) e alunos(as), e após analisar o que foi visto e dito nesse contato inicial, escolhemos o campo (escola) e no ano seguinte (2018), quando teria início o novo ano letivo, quando demos prosseguimento à pesquisa de campo frequentando as aulas na escola escolhida durante o primeiro semestre do ano letivo, com alguns intervalos de dias de ausência.

Feito esse conhecimento etnográfico das turmas do segundo ano, em cada dia frequentava uma sala/turma. A escola escolhida possuía quatro turmas divididas em A, B, C e D. Após um período de três meses, fevereiro, março e abril, escolhi uma turma para poder frequentar mais assiduamente e conhecer melhor quem eram esses jovens. Escolhida a turma, passei a estar nela todos os dias, de maio, junho, final de julho, após o recesso escolar de 15 dias, e agosto. Nesse último mês passei a organizar as rodas de conversas, solicitando que os interessados em participar assinassem uma lista colocando nome e telefone, e aplicando questionários em todas as turmas do segundo ano.

Coletados os dados do questionário, marquei algumas rodas de conversas com alunos(as) de duas turmas que se prontificaram a participar das mesmas. As rodas não foram realizadas com todos(as) os(as) alunos(as) nem com todas as turmas, mas com os que previamente se disponibilizaram a participar, e com as turmas B e D.

Foi desenvolvido um estudo sobre a lógica de vida, traçando um perfil e fazendo um mapeamento dos lugares habitados pelos sujeitos e das relações estabelecidas com os outros e a cidade.

Conforme Durham (1997, p. 26-27), na situação de campo tradicional, inserida pela prática de campo antropológica em sociedades longínquas, a participação era objetiva antes de subjetiva. Na pesquisa que se empreende na cidade, dentro de um universo cultural comum ao do investigador, essa participação passa a ser antes subjetiva do que objetiva. Nesse contexto, a pesquisa irá se concentrar mais na análise dos depoimentos e questionários aplicados, sendo a etnografia e rodas de conversas/entrevistas o material empírico a ser privilegiado. Nesse sentido, Durham nos alerta para que a observação participante não venha a ser uma participação observante e, por conseguinte, um trabalho de militante.

Após as coletas de informações, foram analisadas as narrações que proporcionaram conhecimento sobre a realidade e cotidianidade vivenciadas por esses sujeitos.

Durante as rodas de conversas questionou-se sobre ser jovem e ter juventude, quais problemas os afligiam, como viam a escola, quais suas ideias e pensamentos sobre a sociedade e sua cultura, política, para em seguida mapear as problemáticas levantadas pelos sujeitos da pesquisa, buscando, dessa forma, descobrir a real situação da vida cotidiana.

Isso porque a pesquisa pode e deve ser um momento em que se reflitam as variadas formas e possibilidades de relacionamento existentes entre o pesquisador e o pesquisado, pois “A pesquisa é a história de um relacionamento pessoal em que o pesquisador procura desfazer as impressões negativas da imagem do ‘dominador’ a fim de tornar a comunicação ou o encontro possíveis” (ZALUAR, 1997, p. 115).

Por se tratar de um dinamismo do social e cultural da vida individual e coletiva e da riqueza de significados que a sociedade possui, o objeto desta pesquisa é essencialmente qualitativo. Segundo Chizzotti (2001), a abordagem qualitativa parte do fundamento de que existe uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, e um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. Desse modo, aquele que observa uma determinada sociedade ou grupo social é parte da totalidade do processo de conhecimento, interpretando os fenômenos de acordo com seus significados, ou buscando os significados dos fenômenos como vividos subjetivamente.

A pesquisa privilegia o método de observação participante, porque esta exige uma atenção minuciosa para buscar na realidade do grupo escolhido explicações e motivos que fazem com que determinados sujeitos vivam de acordo com uma situação em que se encontram. Para Cardoso (1997, p. 100) “a intensificação da participação dos investigadores foi justificada [pela aproximação] para conhecer um dos passos importantes da pesquisa participante.”. Dessa forma, a técnica de observação participante se realiza por meio do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado, para obter informações sobre a realidade dos sujeitos em seus próprios contextos.

Assim, o presente projeto, por meio dos métodos e técnicas elencados, procurou registrar histórias de vida, bem como as experiências dos sujeitos como pertencentes a grupos urbanos (tribos) através de seus relatos orais (percepções) e de suas práticas (experiências) cotidianas, esclarecendo o porquê, para quê e para quem é importante o registro de suas percepções, experiências, memórias e histórias, para dessa forma definir um roteiro de resgate e reconstrução das marcas deixadas pelo passado e o presente, como afirma Montenegro (1992).

A partir do exposto, a presente pesquisa foi organizada em quatro capítulos. No primeiro capítulo trazemos o trajeto metodológico, onde inicialmente apontamos estudos relacionados à juventude, o que dizem a Constituição, as leis de diretrizes educacionais e alguns índices acerca da educação no Estado de Alagoas, para em seguida apresentar o campo e a delimitação do quadro das escolas a serem observadas, estudadas. Nesse sentido, em 2017, deu-se início à entrada no campo para poder conhecer as escolas do bairro e como funcionavam, quais níveis de estudos ofereciam para a população local, qual o horário de funcionamento, etc.

Sabendo quais escolas ofereciam o ensino médio e quais delas também possuíam algum projeto cultural de longa duração, inicialmente o objetivo era entender a relação juventudes e projetos culturais. Cinco escolas entraram no perfil desenhado, entretanto, somente duas tinham projeto cultural. As escolas foram identificadas como A, B, C, D e E, e aqui faço uma descrição de cada uma delas. Posteriormente, no ano de 2018, deu-se a entrada nas escolas escolhidas para observação, análise e descrição, foram as escolas A e E as duas escolhidas, entretanto, foi na escola E que as observações se aprofundaram e a pesquisa foi realizada. Nesse sentido, apontamos o cotidiano escolar e as relações dos jovens com o espaço e as relações com os servidores – professores e corpo diretor, se utilizando de alguns teóricos que abordam a relação juventudes e escola.

No segundo capítulo, abordamos o ser jovem na escola, através das observações etnográficas/ de campo e da teoria social contemporânea, para falar acerca das relações desses sujeitos no espaço escolar e o que dizem as teorias e alguns teóricos acerca da periferia, escola, juventudes, Modernidade. Conforme Giddens (1991), vivemos “as consequências da modernidade”, e a escola se torna esse palco e cenário para que possamos perceber e ver como essas mudanças vem acontecendo e de que forma vem atingido as juventudes periféricas da cidade de Maceió/AL.

No capítulo três trazemos um retrato socioeconômico a partir dos dados dos questionários aplicados e o que disseram os jovens/alunos(as), pois ficou patente a desigualdade social e cultural de oportunidades principalmente se compararmos com as redes de ensino distintas. Os questionários foram aplicados em todas as turmas do segundo ano da escola E, que eram quatro: a, b, c, d. Num dia do mês de agosto de 2018, os alunos da escola responderam ao questionário e através de suas respostas podemos ter um perfil socioeconômico-educacional-cultural acerca desses sujeitos e o que pensavam.

No capítulo quatro apresentamos as rodas de conversas. As rodas de conversas vieram para ouvir esses sujeitos jovens e verificar seus anseios e projetos de vida, ou não. Com isso, pudemos perceber como viviam esses jovens e o que pensavam sobre a vida, a escola, o bairro, a cidade e o país.

Por fim, tecemos algumas considerações acerca do tema abordado e da pesquisa de campo, para que possamos aprofundar nosso conhecimento sobre o ser jovem e aluno(a) numa escola da periferia da cidade de Maceió/AL. E, com isso, trazer nova luz acerca da vida dos jovens e o que pensavam sobre si e o meio em que estavam inseridos, além de buscar um entendimento sobre seus projetos de futuro e presente.

1. O Trajeto Metodológico

Desde o início da pesquisa percebemos o quanto a metodologia e as escolhas metodológicas são importantes para que possamos ir a campo atentos e seguros daquilo que se pretende realizar e explorar acerca das categorias e sujeitos envolvidos na mesma. Na introdução apresentamos o objeto, a estrutura e os prenúncios da pesquisa, seus objetivos, metodologias, para que, no primeiro capítulo, discutíssemos um pouco da teoria e categorias sobre juventudes, cidades, lugares, escolas, etc. Desse modo, pudemos analisar o que se tem escrito e discutido nessas áreas e, com isso, apresentamos uma discussão teórica inicial para, em seguida, nos aprofundarmos no universo pesquisado.

Para o IPEA (2008), o Brasil precisa superar as dificuldades relacionadas à juventude e direcionar urgentemente sua atenção para esse segmento da sociedade para que os problemas sociais que o atingem/afligem, como o desemprego, a escassez de oportunidades no mundo do trabalho, a reprodução de desigualdades e suas trajetórias escolares não sejam marcadas pela instabilidade e o “fracasso”.

Pois é somente a partir do momento em que os sujeitos tiverem garantidos seus direitos a uma existência humana plena, onde a educação seja parte de um projeto de futuro social, cultural, econômico, e se garanta a constituição do sujeito como ser humano em desenvolvimento, que os jovens terão um futuro.

Nesse sentido, no Brasil em 1988, a nossa constituição federal passa a determinar que, a partir desse momento, é dever do Estado a educação em todos os níveis, assegurando sua obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio e ao acesso aos níveis mais elevados de ensino e pesquisa. Em 1996, a Lei 9.394 passa a estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional, definindo a identidade do ensino médio como educação básica, sendo a última etapa, que tem seu começo com a educação infantil e o ensino fundamental.

Conforme a literatura da educação nacional, no que tange ao ensino médio, deixa claro o dualismo existente nessa modalidade de ensino: onde se evidencia a contradição fundamental entre capital e trabalho, expressa no dilema impresso de sua identidade. (FRIGOTTO, 2012)

O ensino médio destina-se à formação propedêutica ou à preparação para o mundo do trabalho e, como iremos perceber ao longo do texto, a partir das observações realizadas, os problemas advindos dessa “dicotomia identitária”, digamos assim, está presente na relação dos jovens com a escola pesquisada.

Pudemos perceber as contradições existentes e constatar o que fala Frigotto (2009), ao dizer que os jovens do andar de cima da nossa sociedade e parte da classe média frequentam escolas privadas, onde o custo médio para educação chega a ser de quatro a oito vezes o custo de um aluno do ensino médio público da rede estadual.

Sabendo dessa realidade, por ter sido parte do andar de baixo, é que a pesquisa se dá início no ano de 2017. Ano de grande instabilidade política e econômica para o país e mudanças estruturais no ensino médio. A Reforma do Ensino Médio surge como uma medida provisória em fevereiro de 2017, e é um conjunto de “novas diretrizes” que alteram a atual estrutura do referido ciclo de estudos juvenis. Um dos principais pontos nessa reforma diz respeito à flexibilização do currículo, “que permite ao aluno(a) direcionar seus estudos à área de seu interesse e a aproximação com o mercado de trabalho”.⁴ As mudanças previstas nessa reforma deveriam ter começado em 2018, e implantadas pelos estados, que são responsáveis por essa etapa.

Alagoas é uma das nove capitais do Nordeste brasileiro e sua capital é Maceió, é o segundo menor estado do Brasil. Possui clima quente e um litoral bastante conhecido por suas praias e restingas, que transformou a cidade num dos grandes mercados turísticos do país. Entretanto, a indústria canavieira, com 45% da produção do estado, ainda é um dos “grandes” motores de nossa economia, tendo a indústria alimentícia 20%, seguidas pelas químicas e mineração com 12%, e a indústria do turismo corresponde a 23% de uns anos para cá, quando se passou a investir mais e modelar a cidade para ser visitada/admirada. Mesmo com todo esse desenvolvimento econômico, o cenário social e educacional em Alagoas é preocupante e requer investimentos e valorização do trabalho docente. (Instituto Unibanco, 2017).

Conforme o Instituto Unibanco (2017), 77,4% dos jovens entre 15 e 17 anos estão na escola e 48,5 mil jovens nessa mesma faixa etária estão fora dela.

Alagoas tem 102 municípios, 13 regiões de educação. Possui 2.609 escolas públicas, 306 estaduais, e 213 delas com ensino médio regular. As mulheres representam maioria em relação aos homens, o que bem demonstra a pesquisa, com o quantitativo de jovens que colaboraram para a mesma, e em sua maioria eram mulheres. No que tange à questão de cor/raça, constata-se que o estado possui uma característica diferente do país,

⁴ Na realidade isso é algo ideal, porque, no mundo real, nas escolas visitadas, e se depender dos esforços do governo e do corpo de professores, sabemos que essa ideia tem muitos problemas e será difícil vingar, ou melhor, fará com que a divisão social de classes seja mais visível e acentuada, porque sabemos que os pobres serão preparados para o mercado de trabalho precarizado e os de classe média e alta continuarão tendo acesso livre ao andar de cima.

aqui a população negra representa 71,3%, e isso já é dito faz um tempo por nossos cientistas sociais/historiadores.

Tabela 2 - População jovem segundo faixa etária – 2010

FAIXA ETÁRIA	NÚMERO DE PESSOAS	PERCENTUAL DA POPULAÇÃO JOVEM	PERCENTUAL DA POPULAÇÃO TOTAL
15 a 17	194.319	22,21%	6,23%
18 a 24	408.335	46,66%	13,09%
25 a 29	272.414	31,13%	8,73%
População Jovem (15 a 29 anos)	875.069	100,00%	28,04%
População Total	3.120.494	-	100%

FONTE: Censo 2010. IBGE

A juventude alagoana, conforme o IBGE, corresponde a 875 mil pessoas, representando $\frac{1}{4}$ da população do estado, que tem em torno de 3 milhões de pessoas.

A população jovem no estado possui composição etária mais equilibrada que a população do estado que é de 48,88% de homens e 51,12% de mulheres; e, assim como na maioria da população, esses jovens são negros e periféricos.

Acerca da estrutura administrativa do estado o atual governador é Renan Filho, do MDB. Seus órgãos institucionais e secretarias correspondem a 45 unidades e, dentre elas, está a Secretaria de Educação e do Esporte, que tem como missão garantir a universalização do acesso à educação de qualidade, a permanência do(a) aluno(a) em sala de aula e o fortalecimento do sistema estadual de educação, conforme as políticas estaduais e nacionais.

A Secretaria de Educação (SEDUC) é composta por três colegiados, nove setores de gestão estratégica, sete superintendências, Secretaria Executiva de Educação e a Secretaria Executiva de Gestão Interna. No que diz respeito às atividades de planejamento, a SEDUC conta com 20 supervisões, 10 gerências, oito assessorias, 15 chefias, 30 subchefias e 13 gerências regionais de educação (GEREs).

A região escolhida para a realização da pesquisa de campo foram as escolas que ofereciam ensino médio pela rede pública estadual, localizadas na parte baixa da cidade de Maceió, circunscrevendo os bairros de Ponta Grossa, Vergel do Lago e Joaquim Leão, dando continuidade, de uma certa forma, à pesquisa desenvolvida no mestrado, onde estudou-se a história-memória dos moradores do bairro de Ponta Grossa.

Inicialmente, fomos atrás de uma listagem com todas as escolas que estavam sob a Gerência da 1ª GERE. Essa lista foi solicitada através de uma amiga que trabalhava nessa gerência e exercia cargo de chefia. Com a lista em mãos, identificaram-se 11 escolas que funcionavam nessas localidades, sendo seis delas no Vergel do Lago, três na Ponta Grossa e duas no Joaquim Leão. Destas escolas identificadas que ofertavam o ensino médio, apenas uma foi foco sistemático para realização de um estudo etnográfico, aplicação de questionário sócio-econômico-cultural e rodas de conversas, que ocorreram em quatro momentos com alunos(as) que voluntariamente participaram dessa atividade proposta.

Inicialmente o objetivo tinha a ver com a observação de projetos culturais desenvolvidos na escola para/com os(as) alunos(as), e isso foi buscado nesse primeiro momento de visitas, apresentação da pesquisa, do pesquisador e do que se buscava nas escolas. Em campo, constatamos que algumas escolas da lista eram de ensino fundamental, por isso, de 11 escolas, passamos a ter cinco que poderiam ser o campo da pesquisa, posto que ofereciam a série e turmas de que precisávamos para o seu desenvolvimento.

Das cinco escolas, uma está localizada no Joaquim Leão, duas na Ponta Grossa e mais duas no Vergel do Lago. Por questões éticas não iremos utilizar os nomes das mesmas, mas, dessa forma, escolas A, B, C, D e E. Além da não utilização dos nomes das escolas, os nomes dos(das) alunos(as) também serão omitidos e/ou trocados.

Das cinco escolas visitadas, apenas duas apresentavam projetos culturais duradouros: as bandas de fanfarras. Falaremos dela mais à frente e do porquê de não termos dado continuidade com esse foco da pesquisa, uma vez que constatamos que a maioria dos alunos que participavam das mesmas eram do ensino fundamental e ex-alunos(as), tanto na banda quanto as dançarinas da mesma, e os(as) alunos(as) do ensino médio não tinham interesse de participação nessa atividade. Identificamos, na escola escolhida para a pesquisa, apenas dois alunos do ensino médio, homens, que tocavam na

banda. Na outra escola, a diretora e alguns alunos do segundo ano também tinham dito que a participação na banda era, em sua maioria, dos que estavam no ensino fundamental.

Antes de entrar nas observações etnográficas realizadas na escola escolhida como lugar para observação sistemática e descrever o que foi visto, ouvido e sentido nas salas de aula pelos alunos e professores, iremos discorrer acerca da entrada no campo, das visitas nas escolas, o que se deu no mês de novembro de 2017, até entrarmos no universo da escola escolhida, conforme descrito na Introdução...

Com o recorte espacial definido e os bairros de que as escolas deveriam fazer parte e estarem presentes, da lista recebida marquei todas as escolas que apareciam nesses bairros. Como na mesma não se definia quais eram de ensino médio ou Fundamental, esse primeiro momento foi o de descobertas acerca dessa especificidade. Na lista apareciam 11 escolas, como dito anteriormente, funcionando nessas localidades. A primeira escola que fui visitar estava no bairro do Vergel do Lago. Lá cheguei e entrei, um menino estava cuidando da portaria e dentro da escola uma senhora estava sentada num banco, era a secretária escolar. Me apresentei e perguntei se ofereciam o ensino médio, ao que ela me disse que não, ali só tinham o ensino fundamental – do 6º ao 9º ano – pela manhã e tarde, e pela noite ofereciam o EJA.

Saindo de lá me dirigi a outra (segunda) escola, ainda no bairro do Vergel do Lago, lá conversei com a secretária, que tinha sido professora de Ensino Religioso e que estava afastada de sala de aula; ela me disse que ali ofereciam o ensino fundamental – do 6º ao 9º ano, e que outras escolas da lista que estava comigo também (terceira, quarta, quinta).

Como já tinha sido avisado de que três escolas da lista também ofereciam o ensino médio, após sair da segunda escola fui direto para a sexta, localizada no bairro de Ponta Grossa, e lá soube que tinha o ensino médio pela manhã e tarde e que desde o início desse ano começaram a oferecer ensino integral. Pelo que foi observado até o final da pesquisa de campo, esta era a única escola no bairro que oferecia essa modalidade de ensino, já de acordo com a nova reforma do ensino médio. Conversei com a secretária escolar, que me passou para falar com a coordenadora pedagógica e ambas foram bastante receptivas com minha chegada na escola. Em conversa, foi sugerido que retornasse no dia seguinte pela manhã para poder conversar com a diretora geral da escola.

Em seguida fui à sétima escola, localizada no Vergel do Lago. Entrei e fui à sala dos professores, onde a diretora encontrava-se reunida com alguns professores traçando

alguma atividade. Ela parou a conversa, me apresentei e entreguei a carta de apresentação justificando o motivo de minha presença na escola. A diretora e os professores presentes me receberam de forma cordial e receptiva e colocaram a escola à disposição para que pudesse realizar pesquisa. Estavam planejando um aulão de revisão para o ENEM, que aconteceria no domingo. A diretora me falou que, havia 10 anos, existia na escola uma banda de fanfara, e também um clube de xadrez, os dois projetos aconteciam aos sábados, pela manhã e tarde.

Ao sair da sétima escola, me dirigi à oitava, localizada no conjunto Joaquim Leão. O Joaquim Leão surge como conjunto residencial nas décadas de 80, 90, e fica localizado dentro do bairro do Vergel do Lago, entretanto, ao longo dos anos, os populares vão distanciando em suas falas o conjunto do bairro, e fazendo do conjunto um bairro, por isso é que, na cidade, se chama Joaquim Leão a um bairro e não mais a um conjunto, como foi sua origem.

Ao chegar na oitava escola falei com o porteiro, que me avisou que a mesma estava tendo jogos internos e que, por isso, os(as) alunos(as), professores(as) e direção não estavam na escola. Mas ele disse que ofereciam o ensino médio. Quando estava indo embora, o porteiro me falou que a secretária pedagógica estava chegando e que poderia falar com ela. Me apresentei a ela e entreguei a carta de apresentação justificando minha presença ali. Ela confirmou que ofereciam o ensino médio pela tarde e noite, que pela noite também ofereciam o EJA, e pela manhã, o ensino fundamental. Falou que eu retornasse na segunda-feira para conversar com a diretora geral.

De lá fui à nona escola, localizada no conjunto Virgem dos Pobres I, no bairro do Vergel do Lago. Essa escola me impressionou pelo fato de estar no meio do que se chama de “grotá”, lugar cercado de pobreza, esgoto a céu aberto e lixo em seu entorno. Lá me dirigi até a secretaria da escola e me apresentei para secretária pedagógica. Me disse que ofereciam o ensino médio no turno matutino, pela tarde funcionavam alguns projetos escolares, e pela noite ofereciam o EJA. Solicitou que aparecesse na segunda-feira para poder conversar com o diretor geral da escola (o que nunca aconteceu, pois, todas as vezes em que lá estive, o diretor não estava). Essa escola ficava num lugar extremamente precário, mas possuía uma estrutura muito boa. A secretária me disse que no 3º ano só havia oito alunos(as) que frequentavam as aulas, e no 2º ano apenas 23 alunos(as), esse fato chamou minha atenção, além da própria localização da escola. Falou que existiam alguns projetos culturais na escola. Também foi informado que uma outra

escola que ficava localizada no bairro do Trapiche tinha o ensino médio, entretanto, não fazia parte dos bairros delimitados para a pesquisa de campo.

No dia 8 de novembro estive na décima escola, para poder saber qual área de ensino ela oferecia. Conversei com a secretária escolar, que disse que lá trabalhavam com o ensino fundamental I – do 1º ao 5º ano. Em seguida, fui até a décima primeira escola, e lá conversei com a diretora adjunta, que me passou algumas informações, como, por exemplo: pela manhã ofertavam o fundamental, do 6º ao 9º ano, e uma turma de 1º ano do ensino médio, e pela tarde funcionavam as turmas do ensino médio – do 1º ao 3º ano, e algumas salas de progressão para alunos(as) que terminavam o ensino fundamental. A escola não tinha projeto cultural contínuo, mas atividades culturais pontuais em datas comemorativas, como, no mês de novembro, a Semana da Consciência Negra. A diretora falou que não havia projeto cultural contínuo, pois a gestão anterior não prestou contas aos cofres públicos, por isso, não recebiam verbas para projetos duradouros. Fiquei de retornar na semana seguinte.

Nesse sentido, a partir da Relação das Escolas fornecida pela 1ª GERE (Gerência Regional de Ensino), tinha identificado 11 escolas localizadas nos bairros delimitados para a pesquisa – Ponta Grossa, Joaquim Leão e Vergel do Lago. Sendo seis escolas no Vergel, três na Ponta Grossa e duas no Joaquim Leão.

A partir dessa primeira visita de campo, pudemos constatar que de fato essas escolas existiam e funcionavam nos referidos bairros, mas que nem todas ofereciam o ensino médio. Dessa forma, e tendo como foco de interesse da pesquisa e do pesquisador essa modalidade de ensino, posto que trabalharíamos com jovens na faixa etária estabelecida pelo IBGE, sabíamos que esse grupo pode ser encontrado no ensino fundamental de algumas escolas, mas não seria o grupo que procurávamos.

Com isso, redefinindo o quantitativo das escolas identificamos cinco delas que ofereciam o ensino médio, e duas delas apresentavam projetos culturais de longa duração, de acordo com o que foi dito pelas diretoras. Ambas possuíam o mesmo projeto cultural, a banda de fanfarra, que, pelo que foi dito, existia havia mais de 10 anos nas duas. Tendo em vista a alteração e definição de quais escolas ofereciam a referida modalidade de ensino, passamos a utilizar as letras, A, B, C, D e E para identificá-las.

Sendo assim, tínhamos cinco escolas a serem pesquisadas inicialmente, nesse levantamento preliminar, estando as mesmas localizadas nos bairros: uma no Joaquim Leão, duas na Ponta Grossa e duas no Vergel do Lago. Lembrando que, dessas, apenas

uma seria objeto de estudo sistemático com estudo etnográfico, rodas de conversas e questionário.

Até aquele momento, duas foram as escolas que mais chamaram a atenção e despertaram o interesse, pelo fato de terem projetos culturais duradouros. Esse foi um dos pontos de escolha, posto que inicialmente a ideia seria analisar, descrever, observar os jovens que fizessem parte dos projetos culturais existentes na escola e buscar suas perspectivas de projetos futuros. Mas, como iremos demonstrar ao longo da descrição, o foco foi mudado, por ter sido percebido que muitos dos jovens que faziam parte da banda eram do ensino fundamental, alunos egressos que não estavam no mercado de trabalho, ou que trabalhavam mas se dedicavam à manutenção das bandas nas duas escolas onde existiam, a A e E. E numa dessas duas escolas, além de ter a banda de fanfarra, foi dito pelo coordenador de turmas que também possuía um clube de xadrez e que a mesma tinha uma certa tradição no futebol de salão e já obtivera diversas medalhas em campeonatos.

Com a delimitação do quadro de escolas a serem observadas, de 11 para cinco, os dias de novembro de 2017 seguiram com idas nessas escolas para observar administração escolar, as estruturas das escolas, segurança, atividades culturais que realizavam, alunos(as), professores(as). Desse modo, aprestamos a seguir as observações realizadas nessas instituições obedecendo a uma ordem a partir das letras informadas.

1.1 Escola A

Ela ofertava o ensino fundamental, do 6º ao 9º ano, pela manhã; pela tarde, o 9º ano do ensino fundamental e médio. E à noite, o médio e EJA. Em conversa com a diretora, me pediu para que aparecesse na semana seguinte, pois estavam tendo jogos internos, os(as) alunos(as) estavam envolvidos(as) nessa atividade, que não estava acontecendo na escola pelo fato de não terem uma quadra. Falou que tinham banda de fanfarra e que a mesma existia havia uns 10 anos. Ensaíavam aos sábados pela manhã ou tarde, pois, como a escola não tinha muito espaço, durante a semana seria muito barulho, e um incômodo para as aulas. Me disse que gostaria de ter a estrutura da escola D, pois só assim poderiam fazer mais coisas na escola.

Solicitei o número de alunos(as) por turma e ela me disponibilizou sem problemas.

Eram duas turmas de primeiro, segundo e terceiro anos. Sendo 82 nos primeiros anos, 79 nos segundo e, no terceiro ano, 55 alunos, distribuídos em duas turmas, A e B, somando um total de 206 alunos(as). Como não tive acesso a essa lista e a mesma foi

passada pela diretora, não saberia informar quantos(as) alunos(as) eram desistentes em cada turma, ou se já me havia passado contando com os desistentes.

Conforme dito por uma das professoras mais antigas da escola, acionada pelas secretárias que não souberam passar a informação de fundação, ela começou a ser construída em 1984, e em 1985 foi que veio a funcionar. O ano letivo seria finalizado no dia 15 de janeiro de 2018, e não souberam informar quando o ano letivo de 2018 seria iniciado. Fui caminhar na escola e constatei que era um espaço pequeno e quente, muito quente no horário da tarde, pois o sol batia em todo ele. Na entrada tinha uma porta gradeada, assim como em toda a frente, e após tinha um portão. E logo estavam a secretaria, um pátio pequeno, onde ficava a cantina, banheiros (limpos e com pia e água nas torneiras), depósito, sala da direção e sala dos professores, 10 salas de aula (sem ar condicionado e em algumas não tinha ventilador, nas que tinham, estavam velhos ou quebrados), uma sala de informática/vídeo, uma sala para guardar materiais da banda de fanfara, uma biblioteca (que estava fechada), dois banheiros no corredor das salas. Pude ver que, na maioria das salas de aula, havia professor(a), mas muitos(as) alunos(as) conversavam, estavam fora da sala.

1.2 Escola B

Ela oferecia o ensino médio pela manhã e tarde e, desde o início do ano letivo de 2017, funcionava de forma integral, mas ainda não estava funcionando totalmente. No ano de 2018 a escola estaria toda nessa modalidade de ensino. Nas visitas que realizei encontrei a diretora (já tinha trabalhado com ela numa outra escola, quando monitor). Como as outras escolas do bairro, esta também oferecia o fundamental II – do 6º ao 9º ano, sendo esse extinto no ano seguinte. Seria a única escola a oferecer o ensino integral na região, dos bairros a serem pesquisados.

A diretora disse que eram realizadas atividades culturais na escola, como saraus e outras atividades, e que nesse ano havia sido formada uma banda de pop *rock/gospel* pelos alunos com apoio da escola. Na secretaria solicitei o número de alunos(as) matriculados(as) no ensino médio. Possuíam quatro turmas de primeiros anos, A, B, C, D, com um total de 171 alunos(as), sendo três desistentes, 10 transferidos; quatro turmas de segundos anos, A, B, C, D, com 107 alunos(as), sendo oito transferidos, e duas turmas de terceiros anos, A, B, com 79 alunos(as), tendo seis transferências; e um total de 357 alunos(as) matriculados(as) em 2017. Após ter anotado esses dados, e ter tocado o sinal para o intervalo/recreio, dei uma volta sozinho pela escola observando os espaços.

Observei que havia um refeitório que servia lanche para os estudantes, e uma cantina onde podiam comprar também. As salas de aula da parte de baixo e de cima possuíam ar condicionado. Na parte de cima havia quatro salas de aula, um auditório e um laboratório técnico (não sei informar do que se tratava esse laboratório, pois o mesmo estava fechado). Na parte de baixo havia sete salas de aula, sendo duas delas do nono ano A e B, e as outras do segundo e terceiro anos. Tinha uma secretaria, coordenação, laboratório de ciências, sala dos docentes, recursos especiais, arquivo, informática, pátio, jardim com uma imagem de uma santa, biblioteca (fechada), quadra de esporte. Tinha uma sala do PRONATEC – que funcionou na escola, mas não existia mais, pelo que foi informado.

Tendo realizado essas observações, tive uma conversa informal com dois alunos e uma aluna que estavam sentados na porta da sala em que estudavam, eram do segundo ano. Perguntei se gostavam de a escola ser em tempo integral e o que faziam nesse tempo na escola. Disseram que achavam legal o fato de a escola funcionar em tempo integral. De segunda-feira a quinta-feira, tinha aulas pela manhã e, pela tarde, atividades extracurriculares: palestras, cursos, etc.; às sextas-feiras tinha aulas dos cursos técnicos oferecidos pela escola: hospedagem e informática. Disseram que o curso de informática não era muito legal, pois não tinha Internet no laboratório, ficando ruim para as aulas. O intervalo acabou e as aulas retornaram, alguns alunos foram para quadra jogar, treinar com o professor de Educação Física. A coordenadora do ensino médio falou que estavam tendo os jogos internos nessa semana, por isso não me deu muita atenção, o que achei bom, pois pude circular livre pelo espaço escolar.

Um dia, ao chegar na escola, vi que muitos(as) alunos(as) estavam indo embora e outros(as), na porta. Alguns funcionários limpavam as salas e pátio, lavando e varrendo. Soube que estavam em semana de provas finais, quarto bimestre, fim do ano letivo. Ao conversar com a diretora Arlene, a mesma me falou que no dia 12 de dezembro as aulas estariam findadas e o ano letivo também, e retornariam em 2018 no dia 5 de fevereiro. Ao falar com a coordenadora de alunos, percebi que estava ocupada e me ignorou de certa forma, pois, quando solicitei o ano de surgimento da escola no bairro, veio com a desculpa de que não sabia e não estavam com o PPP, pois tinham encaminhado à Secretaria de Educação para poder regularizar o tempo integral no ano de 2018. Percebi uma má vontade de sua parte, mas não quis insistir. Fui à sala da diretora, que me recebeu, estava imprimindo provas. Solicitei a ela o ano de fundação da escola e ela pediu para aguardar um pouco, que ia abrir no computador o PPP da escola para ver essa informação. Ao

finalizar a impressão de um dos muitos materiais que iria imprimir, abriu o PPP e me passou a informação, imprimindo algumas páginas do documento. Antes disso, tinha me mostrado o troféu que recebeu da 1ª GERE por conta dos trabalhos desenvolvidos na escola, de menção honrosa. Estava bastante orgulhosa do reconhecimento que tinha recebido. Me disse que a escola foi fundada no bairro a partir do Decreto de Lei 2.381 de 19/06 de 1974. E disse que o nome da escola era de um advogado negro que ajudou muitas pessoas da região e que a escola foi construída com dinheiro de americanos.

1.3 Escola C

Conversei com a diretora adjunta, que me passou algumas informações, como as modalidades de ensino ofertadas: pela manhã o ensino fundamental, do sexto ao nono ano, e uma turma de primeiro ano do ensino médio; pela tarde, as turmas do ensino médio, do primeiro ao terceiro ano. A escola não tinha projeto cultural contínuo, mas atividades culturais pontuais em datas comemorativas, como, no mês de novembro, a Semana da Consciência Negra. A diretora disse que não havia projeto cultural contínuo, pois a gestão anterior não prestou contas aos cofres públicos, por isso, não recebiam verbas para projetos duradouros. (Ao chegar na escola a diretora estava ocupada conversando com um pai de aluno(a) e precisei utilizar o banheiro da escola. Fui ao banheiro masculino dos alunos e lá fiquei horrorizado com o mau cheiro e precariedade da instalação sanitária, nem torneira para lavar as mãos existia no banheiro. Ao sair, o rapaz do serviço de limpeza estava cuidando do banheiro feminino, provavelmente ia limpar o masculino em seguida, mas fiquei impressionado com a falta de higiene e precariedade do espaço.)

Em um outro dia sugerido pela diretora para que pudesse estar lá e conversar com ela, a diretora não estava, na sala dela estava a coordenadora pedagógica, com quem conversei um bocado. Me apresentei para ela, coloquei os motivos de estar indo na escola e quais seriam meus objetivos, a conversa foi boa e me falou que na escola existia um grupo de teatro que era organizado por um ex-aluno. Esse grupo ganhou, no último festival estudantil de teatro, vários prêmios. O nome do grupo era Osvernetas, e a peça vencedora chama-se “A casa velha”.

A escola tinha, na sua entrada, do lado esquerdo, a sala da direção; do lado direito, a sala do educador; na frente, a secretaria escolar, uma sala de informática, coordenação, biblioteca (fechada), sala de vídeo, cozinha, pátio, seis salas de aulas, salas de progressão para alunos que estudavam na sexta e sétima séries, e oitavo e nono anos, para estudantes com dificuldades de aprendizagem e que repetiram matérias, e possuía

dois banheiros, masculino e feminino. Possuía dois primeiros anos, A, B, com 501 alunos(as), sendo seis desistentes; um segundo ano, A, com 42 alunos(as), e um terceiro ano, A, com 30 alunos(as), sendo três desistentes, num total de 113 estudantes do ensino médio pela tarde, mais os estudantes que faziam a progressão.

Quando estava conversando com a coordenadora pedagógica, apareceu o professor voluntário de teatro. Disse que geralmente quem participava eram os alunos do ensino fundamental e nenhum(a) aluno(a) do ensino médio teve interesse em participar. O grupo era formado também por alguns alunos de outras escolas da região, mas a maioria era dali. Ao olhar no PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola, disse que ela foi fundada em 1968. Em 2012 foi reformada. A escola tinha 48 anos de existência no bairro e antes tinha outro nome.

Dei uma olhada pela escola e alguns(algumas) alunos(as) estavam no pátio gazeando aula, outros(as) sem aula mesmo. A coordenadora de sala tentava fazer com que os(as) alunos(as) que estavam fora de sala retornassem, esses(essas) alunos(as) eram das turmas de progressão, e alguns(algumas) do médio estavam nas portas da sala conversando, sem aula. Observei que a escola tinha um sistema de monitoramento por câmera, como em todas as escolas da região, e as imagens iam para a Polícia Militar, de acordo com o aviso abaixo das câmeras. (Entretanto, observando em uma outra escola, vi que essas câmeras estavam ligadas a um computador da própria escola e não da Polícia).

Na sala da diretora, onde estava a coordenadora pedagógica, a coordenadora de turma trazia uma aluna que estava fora da sala de aula “se agarrando” com o namorado, a aluna foi convidada a se retirar da escola e só entrar com os pais. O namorado ficou na sala de aula, segundo a coordenadora. Disse que o motivo de mandar a aluna embora era por conta do seu comportamento. Percebi uma certa falta de tato das coordenadoras com a situação, que parecia ser recorrente. Essa escola lembrava muito uma prisão, as outras não pareciam tanto, apesar do aparelho de controle disponibilizado no espaço e da forma de tratamento dos gestores.

Ao retornar à sala da diretora, encontravam-se duas mulheres e um jovem rapaz. Esperei terminarem a conversa para poder me despedir. Na espera, saíram da sala e ficaram conversando onde estavam. As duas mulheres, uma era conselheira tutelar e a outra era a mãe do garoto, que tinha 14 anos e que não estava indo às aulas; a mãe, uma pessoa ainda jovem, solteira, desempregada, pediu ajuda ao Conselho Tutelar para poder fazer com que seu filho voltasse a estudar. Ela disse que ele não ia à escola e ficava em casa sem fazer nada. Com medo do futuro que ele poderia ter, pensando na violência e no

mundo das drogas, resolveu acionar o Conselho Tutelar para que o garoto retornasse aos estudos. A coordenação acionou os professores presentes para saber da situação do garoto e foi dito que ele não aparecia nas aulas nem fazia os trabalhos solicitados. Ele já estava reprovado no ano letivo atual, e poderia retornar ano seguinte para prosseguir, no entanto, foi sugerido que ele fosse à escola como ouvinte, para não ficar em casa na ociosidade. Era um garoto alto, saudável e em crise com sua identidade em formação. Saíram e saíram em seguida.

1.4 Escola D

Essa escola me impressionou pelo fato de estar no meio do que se chama de “grotas”, lugar cercado de pobreza, esgoto a céu aberto e lixo em seu entorno. Lá, me dirigi até a secretaria da escola e me apresentei para a coordenadora pedagógica, que disse que ofereciam o ensino médio no turno matutino e, pela tarde, alguns projetos escolares, Vi uma roda de capoeira e um grupo de jovens reunidos. À noite ofereciam o EJA. Solicitou que aparecesse outro dia para poder conversar com o diretor geral da escola. Essa escola ficava num lugar extremamente precário, mas possuía uma estrutura muito boa.

A coordenadora pedagógica falou que havia poucos alunos matriculados e foi me passando esse quantitativo: no terceiro ano só tinha oito alunos(as) que frequentavam as aulas, e o segundo com apenas 23. Esse fato chamou a minha atenção, além da própria localização da escola. Falou que existiam alguns projetos culturais na escola, mas não disse quais.

Essa escola ficava no meio de uma área bastante carente e para entrar nela era preciso passar por uma pequena ponte que a separava de um esgoto a céu aberto que desaguava na lagoa Mundaú. O lugar no entorno da escola era bem precário e com várias casas populares e casebres, as ruas eram de barro, com muitos buracos e esgoto, além de um pequeno lixão na entrada da pista para a escola.

Em um outro dia, pela manhã, estive novamente na escola para ver se conseguia encontrar o diretor geral e conversar com ele, entretanto, não o encontrei, mas acabei conhecendo a articuladora de ensino, que me falou seu nome. Me apresentei para ela e entreguei a carta de apresentação justificando os motivos de minha presença na escola. O objetivo era conversar com o diretor geral, mas, como não se encontrava, adiantei do que se tratava a minha visita/pesquisa. Falou que a escola era recente na localidade e havia sido construída em 2002. Disse que no início de seu funcionamento tinha os três turnos – manhã, tarde e noite, oferecendo ensino fundamental do 6º ao 9º ano, ensino médio e EJA.

As turmas eram lotadas, chegando a ter 50 alunos(as) por sala em todas as turmas e horários. A escola, por ser localizada numa área em que o tráfico de drogas imperava, sofreu com os seguidos confrontos protagonizados pelos traficantes dos dois conjuntos onde a mesma estava localizada – Virgem dos Pobres 1 e 2. Por isso, foi sofrendo com a má fama, os pais resolveram tirar seus filhos, pois muitos disseram que preferiam que seus filhos ficassem em casa sem estudo do que serem mortos por bala perdida.

Naquela ocasião a escola só funcionava nos horários da manhã e da noite. Pela manhã ofertavam o ensino médio, com apenas três turmas, de primeiro ano, segundo e terceiro, e no horário vespertino tinha algumas atividades de lazer e cultura, como capoeira. E na parte da noite, como já dito anteriormente, o EJA com poucos(as) alunos(as), como fez questão de frisar. Lamentou o fato de a escola funcionar dessa forma e, além disso, sofrer preconceitos pelos próprios gestores da educação por conta de sua localização. Solicitei o número de alunos(as) por turma do ensino médio da manhã, o que foi passado sem problemas. No primeiro ano tinha 22 alunos(as), mas só frequentavam 17, sendo quatro desistentes e uma transferida; no segundo ano eram 27 alunos(as) e encontravam-se com 23, dois desistiram, um foi transferido e outra passou para o turno da noite. No terceiro ano começaram com 14 alunos(as) e estavam com nove, um desistiu, três foram transferidos e uma passou para a noite. Havia um total de 49 alunos(as) matriculados(as) e cursando o ensino médio, no horário matutino.

Após ter pego essas informações, continuei na escola por mais um tempo para ver se o diretor aparecia para conversarmos, o que não aconteceu. Enquanto esperava observei que a escola possuía uma infraestrutura física muito boa, com diversas salas na parte de cima e de baixo, banheiros, dois pátios fechados, umas partes abertas, secretaria, sala de informática, sala de leitura, mas sofria com a ausência de alunos(as). Eram alunos(as) que insistiam em continuar na escola e buscar uma formação, mesmo com todas as dificuldades e adversidades impostas pelo meio.

Estive lá outros dias na tentativa de encontrar e conversar com o diretor, para poder falar com ele. Ao chegar e bater no portão de entrada, não havia porteiro, uma menina, provavelmente aluna, estava sentada do lado do portão e pedi que abrisse para mim, o que foi feito. Ao entrar, notei alguns alunos jogando bola no pátio. A aluna que abriu o portão falou que o porteiro não tinha ido trabalhar. Fui até a secretaria e lá estavam duas mulheres (provavelmente mães de alunos(as)), e a articuladora de ensino, que estava ao celular, e falou comigo depois de alguns minutos. Falou que o diretor não estava e não sabia se ele iria estar lá naquele dia. Me passou o número da escola para que pudesse ligar

mais tarde e saber se ele estaria por lá. Anotei o número e saí da escola, percebi que alguns(algumas) alunos(as) estavam saindo mais cedo, não procurei saber o motivo, mas poderia ser dia de prova ou falta de professor(a). Confirmei com a articuladora de ensino o ano de surgimento da escola na localidade, e ela me respondeu, como tinha dito antes, que foi em 2002, e antes disso não havia escola no lugar.

1.5 Escola E

Entrei e fui à sala dos professores, onde a diretora encontrava-se reunida com alguns professores traçando alguma atividade. Ela parou a conversa, me apresentei e entreguei a carta de apresentação justificando o motivo de minha presença na escola. A diretora e os professores presentes me receberam de forma cordial e receptiva e colocaram a escola à disposição para que pudesse realizar a pesquisa. Na sala também estava presente o coordenador do ensino médio. Estavam planejando um aulão de revisão para o ENEM, que aconteceria no domingo, e o mesmo aconteceria na quinta-feira (09/11/2017), no horário da tarde, para os(as) alunos(as) do terceiro ano.

A escola oferecia o ensino médio nos horários vespertino e noturno, e no matutino oferecia o ensino fundamental, e estava no fim do ano letivo de 2017. A diretora falou que havia 10 anos tinham o projeto cultural de uma banda de fanfara e também um clube de xadrez, os dois projetos aconteciam no dia de sábado, pela manhã e tarde.

No dia 9 de novembro, pela tarde, estive na escola para ver o aulão preparatório pra o ENEM, que ocorreria no domingo (13/11/2017). Ao chegar na escola, todos(as) os(as) alunos(as) do terceiro ano estavam no pátio assistindo as aulas de Matemática, Física e Química. Os(As) alunos(as) estavam bastante concentrados(as) e mal conversavam sobre outras coisas. Procurei o coordenador do ensino médio, que falou que os demais alunos do primeiro e segundo anos tinham sido liberados nesse dia por conta desse evento. Também falou que todos os anos a escola tinha um bom índice de aprovação no ENEM. Solicite, nesse dia, que me passasse o quantitativo de alunos(as) matriculados(as) nesse ano letivo.

Fomos até a secretaria da escola e lá a secretária me passou os dados: eram quatro turmas de primeiro ano, A, B, C e D, com um total de 208 alunos(as), cada turma com 50 ou mais alunos(as), sendo 10 desistentes; eram três de segundo ano, A, B e C, com 144 alunos(as); e no terceiro ano, A, B e C, com 122 alunos(as); tendo um total geral de 464 alunos(as) matriculados(as) nesse ano letivo.

O coordenador do ensino médio disse que a escola tinha um blog onde postavam algumas atividades, e me passou para que pudesse dar uma olhada. Também falou que na escola, além da banda de fanfarra, havia um clube de xadrez, e que a escola tinha tradição no Futsal. Mostrou uma sala com diversos troféus ganhos em competições pelo estado, além de troféus de handebol e basquete, mas enfatizou que no futsal tinham mais troféus. Nessa sala de troféus, que na verdade tinha outros materiais também, inclusive um sistema de videomonitoramento num computador. O clube de xadrez se reunia aos sábados pela manhã, e pela tarde acontecia o ensaio da banda de fanfarra.

No pátio da escola os(as) alunos(as) do terceiro ano tinham aula preparatória para o ENEM, como já foi dito, mas, de acordo com o coordenador do ensino médio, essa preparação ocorria durante o ano letivo todo e a escola tinha um bom índice de aprovação. Alunos(as) concentrados(as) nas aulas. Na escola a banda de fanfara existia há um bom tempo, a diretora me falou que 10 anos, o coordenador disse 25 anos. No intervalo das aulas foi oferecido lanche para todos(as) os(as) alunos(as). Não fiquei até o fim do aulão. A escola, antes de seu nome atual, tinha um outro e essa mudança ocorreu no ano de 2002, esses dados constavam no blog da mesma, mas não tinha a data de fundação.

E assim se deu a pesquisa exploratória de campo, onde a partir dessas informações, passamos a definir a escola a ser o foco de nossas observações. Como pode ser visto pela descrição observacional inicial e diálogos com a direção e/ou corpo técnico pedagógico das escolas visitadas, cada uma possuía características próprias e interessantes de serem observadas/analizadas.

2. Ser jovem na escola

No capítulo um trazemos alguns dados sobre a educação no estado e traçamos um itinerário da pesquisa e as escolas visitadas para que pudéssemos escolher uma dentre as cinco. Aqui, o intuito é buscarmos um entendimento acerca das falas dos jovens, se valendo de algumas teorias e teóricos, quando assim se fizer necessário. A pesquisa teve início com a entrada em campo após termos definido a escola. Findado o ano letivo de 2017, em algumas escolas no final do referido ano, e em outras no início do ano de 2018, janeiro, por conta da falta de professores(as) de algumas disciplinas, e do atraso no calendário escolar devido a paralisações e reivindicações por melhoria de salários e melhores condições de trabalho, passamos a aguardar o retorno letivo para que pudéssemos entrar em campo sabendo qual seria a escola a ser pesquisada, ou as escolas, pois inicialmente foi pensado estar em duas escolas, em dias alternados, e essas seriam as que tinham projeto cultural, banda de fanfarra, no caso, as escolas A e E. E assim a pesquisa de campo começou, ao entrar em contato com as duas escolas e saber quando as aulas teriam início...

Conforme Durham (1986, p. 01), o Brasil acumulou um material rico, heterogêneo e fragmentado acerca do modo de vida das classes trabalhadoras e da população pobre que habita as cidades. Pesquisou-se muito nessas comunidades pobres sobre as suas estratégias de sobrevivência. Desse modo,

A uniformização do consumo criada pelo nível salarial, a existência de problemas comuns de habitação, saúde, escolarização e acesso ao mercado de trabalho deve promover, nessa população, o desenvolvimento de tipos de sociabilidade, modos de consumo e lazer, padrões de avaliação do mercado de trabalho e formas de percepção da sociedade que lhe são próprias. Em outras palavras, podemos supor que condições de vida semelhantes deem origem a características culturais próprias.

Analisar as semelhanças nos leva ao universo da cultura, afirma Durham (1986, p. 01). Desse modo, a análise dessas uniformidades e semelhanças, que são construídas no nível da cultura, não pode ocorrer a partir dos conceitos que remetem à teoria marxista das classes sociais. Pois “O termo ‘classes populares’, de cunho nitidamente descritivo, parece cobrir mais adequadamente esse conjunto simultaneamente diferente e semelhante e indicar que a análise está se processando num nível diverso daquele que é próprio da teoria das classes sociais”.

A população pobre existe em toda parte nas diversas cidades, sejam elas

pequenas, médias ou grandes, entretanto “existe um lugar onde se concentra, um espaço que lhe é próprio e onde se constitui a expressão mais clara de seu modo de vida. É a chamada periferia” (DURHAM, 1986, p. 02).

A periferia tem como forma os bairros serem próximos ou distantes do centro, com pouco ou quase nenhum tipo de transporte, e serviços públicos precários. Sua caracterização é marcada pela presença de pessoas de baixa renda, os pobres, que não possuem recursos para aquisição de residência num bairro de prestígio e *status* social, além de não terem a escolha do bairro em que gostariam de morar, nem de que tipo de moradia habitar. É uma apropriação desigual no espaço da cidade.

Em Maceió, esses bairros periféricos estão espalhados pela cidade e muitos são bem próximos do centro, ou das áreas urbanas consideradas de elite, ou as desejadas para serem de elite, como é o caso da lagoa Mundaú. Em seu processo de formação social e espacial, a cidade cresce pela parte baixa e, a partir dos anos 1980 e 1990, se expande pela parte alta, criando novos espaços que passam a ser considerados periféricos. (OLIVEIRA JUNIOR, 2017)

De acordo com Sposito (2004), as discussões sobre periferia no Brasil começam a partir dos anos de 1950 a 1970, quando passamos por um *boom* no processo de urbanização de nossas cidades. E, nesse sentido, percebeu-se que o processo de periferização não se restringia apenas às grandes cidades, mas se estendia às de pequeno e médio porte também. A urbanização é um dos motivadores para o crescimento das periferias, pois, sem planejamento para pensar a moradia dos pobres, os mesmos são relegados à sua própria sorte.

Na periferia, a vizinhança e o bairro são locais constitutivos e privilegiados para a formação de redes de sociabilidades. Por isso, surgem diversas manifestações culturais nessas localidades, sejam organizadas pela escola, sejam organizadas por coletivos⁵, organizações não governamentais, dentre outros(as) (TOMMASI, 2013).

A cultura como recurso passa a ser invocada para ajudar naquilo que a economia e a política falharam. A culturalização é uma economia política. “A culturalização, portanto, também é baseada na mobilização e no gerenciamento de populações, em

⁵ Coletivos sociais e culturais são formados por sujeitos que organizam atividades lúdicas e políticas em comunidades e escolas de periferia das cidades brasileiras. São organizados de forma horizontal, todos decidem, não há um líder. Compartilham da economia solidária e da cooperação na produção e organizações de ações e eventos. Alguns recursos para aplicação das atividades são pleiteados através de editais públicos em forma de descentralização por parte do Estado brasileiro das ações de políticas públicas. Disponível em: < https://pt.wikipedia.org/wiki/Coletivo_cultural>. Acesso em: 20 jun. 2016.

especial das populações marginais que ‘realçam a vida’ e que nutrem a inovação dos ‘criadores’ (Castells, 2000)” (YÚDICE, 2006, p. 40).

A cultura é conveniente como recurso para se atingir um fim, ou seja, ela tem um propósito e um meio para que a transformação no local aconteça.

Por isso, nas cidades se produzem uma heterogeneidade e variedade de experiências e costumes, que contribuem para a fragmentação e diferenciação de papéis e domínios que dão contornos particulares e únicos para a vida psicológica dos sujeitos em sua individualidade. Os sujeitos participam de formas diferenciadas de códigos mais restritos ou mais universalizantes (VELHO, 1997).

Por isso, Velho (1997, p. 26) dirá que a noção de que os indivíduos escolhem ou podem escolher entre alternativas de ação é a base e o ponto de partida para que possamos pensar em projeto. Pois “a possibilidade da existência de projetos individuais está vinculada a como, em contextos socioculturais específicos, se lida com a ambiguidade fragmentação-totalização”.

Sendo assim, podemos dizer que a formação humana é histórica e socialmente datada, nesse sentido, a história da educação faz parte da história da cultura, que por sua vez está inserida na história geral. Em cada tempo e momento do nosso desenvolvimento sócio-econômico-político-cultural, a educação atendeu e atende a determinados objetivos que correspondiam e correspondem às nossas visões sobre o ser humano e o mundo.

Com a Modernidade, após a Revolução Francesa de 1789, e as novas configurações que tomam a sociedade e sua cultura, ao longo dos séculos XVIII e XIX, e no início do século XX, passa a ocorrer uma escolarização em/da massa, que virá posteriormente fazer parte da realidade brasileira que florescia e se expandia em conformidade com a “lógica” do capital. Essa escola de massa produz o acesso às funções adultas aos mais jovens, prolongando sua entrada no mercado de trabalho; o que não acontecia anteriormente, pois as crianças e jovens eram como adultos em miniatura e passavam a ser inseridos no mundo do trabalho logo cedo (ARIÈS, 1981).

Nesse sentido, nossa sociedade preserva sua memória para não se esquecer de si mesma. Por isso, Nora dirá que os lugares de memória são, antes de tudo, uma interação entre história e memória, momentos híbridos, porque não há mais como se ter somente memória. Precisamos identificar a origem, nascimento, algo que regule o passado com o presente, fossilizando-o. “Os lugares de memória nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, organizar celebrações, manter

aniversários, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque estas operações não são naturais” (NORA, 1993, p. 13).

Vida e matéria se entrelaçam o tempo todo. Por isso, pensar sobre o tempo é enquadrar a vida, é propor que se viva de outro modo, retificando a vida e enriquecendo-a. Dessa forma, “a duração se constrói através de diferentes níveis de operações simbólicas e cognitivas” (ROCHA & ECKERT, 2000, p. 10).

Para ser um lugar de memória é preciso que a imaginação construa uma aura simbólica e que seja parte de um ritual. Podemos, então, dizer que a escola se constrói como um lugar de memória nas biografias dos sujeitos, uma vez que se torna dever do Estado e direito das famílias dentro da sociedade brasileira Moderna-Contemporânea, e a partir do momento em que os jovens de bairros periféricos a têm como única alternativa para poderem mudar de vida e condição social-cultural-econômica.

A juventude ou as categorias de idade são para Dayrell (2010) construções culturais que se transformam com o tempo e o espaço, se constituem de realidades sociais particulares e que operam estabelecendo direitos e deveres específicos em uma determinada população, definindo, com isso, as relações entre as gerações e distribuindo o poder e os privilégios a partir do que é estabelecido como leis regulatórias das ações dos sujeitos.

2.1 A ideia de juventude(s)

A ideia e a criação de uma Sociologia/Antropologia da juventude se instaura a partir do reconhecimento de que essa categoria não é simplesmente um dado natural, mas uma construção social e cultural. Assim, falar de juventude é localizá-la numa constituição que só passa a ter sentido com a Modernidade. Por isso, juventude e Modernidade estão inter-relacionadas, e, nesse tópico, o intuito é sistematizar algumas discussões acerca dessa categoria de uma forma pontual, entretanto, a própria teoria sobre essa categoria encontra-se em todo o texto dada a necessidade das abordagens. (WEISHEIMER, 2009).

Para Groppo (2017), as categorias etárias, as juventudes, por exemplo, são marcadas por características biológicas com propriedades específicas do desenvolvimento psicológico determinado por um *status* social e cultural a partir da moratória social. A maneira como os jovens e as juventudes enxergam e experimentam o mundo é particular e peculiar, pois, são construídos entre abandonos, lamentos e angústias.

Em ciências sociais, conforme Groppo (2017, p.11), existe uma relação contraditória em relação ao tema da juventude, por um lado, de tentar reificá-la e, por outro negá-la. Os que a reificam pegam a juventude como um elemento “natural” e universal, não considerando as peculiaridades e formações socioculturais e econômicas. Os negacionistas deixaram de pautar acerca do tema e da ciência para se colocar a serviço do Estado, “tratando do assunto que era “moda” em cada momento: “delinquência juvenil”, radicalismo estudantil, violências praticadas por jovens, políticas públicas para a juventude, entre outros.”.

A juventude pode ser definida como uma categoria social, conforme Groppo (2000) e Dayrell (2010), pois, não se trata apenas de uma faixa etária, nem uma classe de idade, mas uma representação sociocultural e uma situação social. É uma concepção, representação, criação simbólica, produzida pelos diversos grupos e sujeitos tidos como jovem que apresentam uma série de comportamentos e atitudes que lhe são atribuídos. É uma situação vivida em comum por certos sujeitos, mas com particularidades distintas.

Diz respeito não apenas a limites etários, como também, representações simbólicas e situações sociais e culturais com formas e conteúdos que tem influência nas sociedades Moderno-Contemporâneas. Nesse sentido, segundo Groppo (2000), as definições para essa categoria possuem dois critérios fundamentais que nunca se conciliam: o fator etário e o sociocultural. Sendo o fator etário aquele que delimita as faixas de idade que são estabelecidas pelos estudiosos das áreas, as políticas públicas e os estados-nação. E o sociocultural aquele que é relativista as relações sociais dos jovens em sociedade.

A categoria social juventude, de acordo com Groppo (2000) e com minhas ideias, tem uma importância fundamental no entendimento da sociedade Moderno-Contemporânea. Desse modo, as ideias de Ariès acerca da “História Social da Criança e da Família” (1981), nos mostra as transformações que ocorrem no modo de ver e perceber o ser criança e jovem, e as relações familiares como fundamentação para entendermos as mudanças nas perspectivas acerca dessas categorias. As instituições mudam e com ela seus sujeitos.

Partindo de uma perspectiva histórica, Ariès (1981) vai relacionar a emergência da categoria infância e juventude com o surgimento do sistema capitalista e as novas relações sociais que daí advêm. E com o novo sistema econômico surge uma outra categoria, a cidade. Lugar para onde os sujeitos vão em busca de oportunidades e trabalho. Por isso, a família passa a tornar-se um local de afeição entre os cônjuges e principalmente

entre pais e filhos, algo que não acontecia anteriormente. E que ao longo do tempo toma outras formas e feições, transformando o ideal da família patriarcal, em novas famílias existentes.

De acordo com Ariés (1981), até meados do século XII, a arte produzida no período medieval desconhecia a infância e a juventude ou não procurava representá-la. Por isso, esse autor aponta que é mais provável que a criança e a infância ainda não tenham sido descobertas pelo mundo. A partir do século XIII é que começam a surgir alguns tipos de representações do “ser criança”, por meio das artes, e a ser construído um sentimento sobre a infância.

No século XIV começam a aparecer imagens de crianças como sendo algo sagrado; com isso, o tema sobre a infância e o “ser criança” passa a se ampliar e a se diversificar. Tem-se ainda, nesse momento histórico, o surgimento da iconografia religiosa que retrata a infância como algo divino. Todavia, nos séculos XV e XVI, essa representação iconográfica passa a ser leiga, isto é, desligada da visão religiosa (ARIÉS, 1981).

Quando as imagens sobre a infância e o “ser criança” apareceram, não se pensava como pensamos hoje: que a criança tem personalidade tanto quanto um adulto e que ela é capaz de pensar, ainda que de forma diferente da de um adulto. Ressaltamos, pelo entendimento do que ocorria no século passado, que a criança morria em grande quantidade devido ao estilo de vida que se tinha: precário e sem proteção. Esse período é assim retratado por Ariés (1981, p. 22): “a criança era tão insignificante, tão mal entrada na vida, que não se temia que após a morte ela voltasse para importunar os vivos”.

Com a representação pictórica da criança morta no século XVI, o mundo passa por um momento muito significativo na história dos sentimentos humanos. Assim, “na sociedade medieval [...] o sentimento da infância não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas” (ARIÉS, 1981, p. 99). No entanto, foi no século XVII que os retratos de crianças sozinhas se tornaram numerosos e cotidianos.

O surgimento da juventude inicialmente é um fenômeno social moderno ligado aos setores da burguesia e da aristocracia. Essas classes, que tinham condições financeiras, podiam manter seus filhos distantes da vida produtiva e social, e mandavam-nos para as escolas e liceus para que fossem preparados para funções (profissões) futuras. A partir da inserção dos jovens nas instituições educacionais, a aprendizagem privada

(familiar) passa a ser substituída pela escolarização e dá-se a visibilidade ao ser jovem (WEISHEIMER, 2009).

Com isso, no final do século XVIII emergiu no Ocidente o conceito de adolescência, que serviu para caracterizar a idade posterior à infância e anterior à vida adulta. O referido conceito vem para se compreender o processo de crescimento e maturação das funções biológicas e psíquicas dos sujeitos que estão na transição entre uma fase e outra da vida na sociedade e cultura; antes disso, ou se era criança ou adulto (CACCIA-BAVA JUNIOR, 2004, ARIÈS, 1981).

Desse modo, a adolescência encontra-se relacionada ao

Período que se estende da terceira infância até a idade adulta, marcado por intensos processos conflituosos e persistentes esforços de auto-afirmação. Corresponde à fase de absorção dos valores sociais e elaboração de projetos que impliquem plena integração social. (DICIONÁRIO DE PSICOLOGIA, *online*, 2009).

A partir daí, compreende-se a adolescência como um duplo processo inter-relacionado: o primeiro configura-se com a transformação das funções biológicas e psíquicas dos sujeitos que se encontram na transição entre as fases infantil e adulta, e o segundo se refere às relações estabelecidas nos múltiplos contextos socioculturais nos quais esses sujeitos se inserem (CACCIA-BAVA JUNIOR, 2004).

A adolescência e a juventude têm a ver com as transformações das diversas funções biológicas, psíquicas, sociais e culturais que sofre o sujeito em sua relação com o mundo ao seu redor, a partir do seu processo de socialização. No Brasil, existe um uso relacional entre os dois termos: “adolescência” e “juventude”. Para Caccia-Bava Junior (2004) adolescência e juventude são definidas de maneira homogênea, comum e indistinta, de acordo com as políticas públicas promulgadas para essa categoria.

A existência humana e suas diferentes etapas são marcadas pelo ritmo biológico da idade. Toda sociedade constrói uma noção ideal de adulto, na qual depositam suas aspirações, seus valores, normas, *ethos*. Nesse sentido, Forracchi (1972, p. 23-24) diz que

A adolescência e a juventude são, pois, elaboradas como categorias analíticas especiais, nas quais se refletem e se acumulam as características mais gerais de outras categorias de idade. É nessa passagem que, mais do que transição, é de crise, que as diferentes abordagens implícita ou explicitamente se apoiam.

A categoria “adolescente” parece estar vinculada às teorias psicológicas, que consideram o sujeito como ser psíquico, enquanto que “juventude” se torna de uso comum

nas teorias sociológicas e históricas, onde uma leitura sobre o coletivo prevalece (SILVA, 2009).

A Organização Mundial de Saúde (OMS) diz que a adolescência tem a ver com um processo fundamentalmente biológico, durante o qual ocorrem de forma acelerada o desenvolvimento cognitivo e a estruturação da personalidade do sujeito, dividindo-se esse processo em duas fases: pré-adolescência e adolescência. Em relação ao conceito de juventude, diz-se que é uma categoria essencialmente sociológica, que tem a ver com o processo de preparação para os sujeitos assumirem seu papel de adulto na sociedade em que estão inseridos, seja no plano familiar, ou profissional (SILVA, 2009).

Moreira (2011, p. 459), ao considerar trabalhos clássicos como os de Hegel e Marx, estabelece que “A ideia de juventude aparece vinculada a um processo temporal que revela movimentos humanos em direção a um ideal de realização, no caso a maturidade intelectual”.

Nessa perspectiva, a juventude torna-se para diversos pensadores uma construção histórica, pois manifesta-se como uma categoria nas sociedades industriais modernas mediante as novas transformações e configurações do mundo. Nesse processo de transformação e desenvolvimento, a juventude passa a ser delineada como uma condição social. Uma esfera de sujeitos individuais que estão inseridos dentro do processo de formação, mas que ainda não possuem uma colocação estabilizada e hierárquica numa estrutura da divisão social do trabalho (DAYRELL, 2007).

Entendida como categoria, a juventude passou a ser concebida como uma construção social, histórica, política, econômica, territorial, cultural e relacional, dessa forma, suas definições dependem de movimentações realizadas pelos diversos sujeitos que pertencem a essa categoria, que é transitória. Logo, torna-se na contemporaneidade objeto de estudo de várias áreas do conhecimento.

Analisar a juventude ou os sujeitos jovens requer um alcance do olhar sobre tal categoria não em termos de *problemas sociais*, mas sim de *problemas sociológicos*. Nesse sentido, a partir da compreensão do senso comum sobre a juventude, poderemos vislumbrar alguns aspectos da realidade juvenil. Isso porque nos deparamos no cotidiano com uma série de imagens socialmente construídas a respeito dessa passagem na vida que acaba interferindo em nossa maneira de entender sobre os jovens (PAIS, 1990, DAYRELL, 2007).

Castro (2005) descreve que a constituição do *Eu* na contemporaneidade está relacionada ao monitoramento do corpo e da aparência física e social. O corpo demonstra

e afirma, além de um *status* social, um estilo de vida, uma cultura. Dessa maneira, no mundo de hoje, um corpo jovem é uma qualidade apreciada pela sua sensualidade e pelas sensações de bem-estar e prazer que proporciona.

Moreira (2011, p. 460-461) nos diz que

A juventude é exatamente o momento do presente, pois se rompe com o passado, representado pela família, e se lança em uma ilusão de imortalidade e onipotência que não percebe o futuro como um limite. O jovem vive intensamente o hoje.

Dessa forma, podemos perceber como as sociedades mudam ao longo do tempo, e como as categorias humanas, criança, adolescente, jovem, adulto e velho, sofrem alterações das percepções dos sujeitos nos diversos lugares.

A juventude corresponde a uma etapa da vida do ser humano que vai da infância à fase adulta. Costuma-se delimitá-la dos 15 aos 29 anos de idade para a construção de conceitos dentro de uma categoria essencialmente sociológica (WEISHEIMER, 2009, Estatuto da Adolescência, 2013).

O Brasil tem 20% de sua população na faixa etária entre 15 e 24 anos, são 34 milhões de pessoas. De acordo com o Censo de 2010, sobre os dados referentes à população residente, no Brasil existem aproximadamente 16.990.872 habitantes na faixa etária entre 15 e 19 anos. No Estado de Alagoas essa população é de 312.951, e na cidade de Maceió registram-se em torno de 83.840 habitantes considerados jovens. Tais quantitativos representam a juventude do país, do estado e do município, os quais terão uma relação direta com os diversos segmentos – econômico, cultural, social e político (ABRAMO, 2011, IBGE, 2010).

De acordo com Margulis (1996) a juventude é um período da vida do ser humano que combina maturidade biológica e imaturidade social e cultural. Com isso, não podemos nem devemos afirmar que a juventude é uma mesma experiência vivida por todos os sujeitos nesse período, nas diversas cidades e sociedades.

Nesse âmbito, a Sociologia que aborda essa categoria se divide em duas perspectivas teóricas: a corrente geracional e a corrente classista. A corrente geracional preocupa-se com as questões das continuidades e discontinuidades intergeracionais, e a corrente classista volta-se para as questões concernentes às relações de classe (PAIS, 1990).

Assim, as fases da vida humana, e mais particularmente a juventude, são constituídas por meio da (re)produção da vida social e cultural.

No entendimento de Boudon (1990) a juventude configura-se como um produto da Modernidade e dos valores de autonomia, de desabrochamento e ainda de liberdade individual.

2.2. As escolas e a escola

No final do século XIX reina a crença na ciência e no esclarecimento, com isso, passa a existir um descrédito nas explicações religiosas. Nesse século passam a predominar o cientificismo e as ideias de ciência, razão e progresso como explicações para um desenvolvimento histórico. Nesse período, as ciências humanas se desenvolvem vertiginosamente. As ciências naturais eram vistas como instrumento de entendimento e controle dos fenômenos naturais, por isso, este modo de pensar foi transposto para dentro das ciências humanas, que deveriam entender e contribuir com o controle social.

Com a chegada do sistema capitalista, entre os séculos XVIII e XIX, passa a existir uma profunda mudança educacional na ideia de formação humana. A categoria trabalho passou a ser privilegiada como sendo a atividade principal. Nesse sentido, Karl Marx e outros pensadores desenvolvem suas ideias e lançam novos fundamentos na concepção de formação humana. “Tomando como ponto de partida o trabalho, considerado como o ato ontológico-primário do ser social, Marx constata que este ser não se define pela espiritualidade, mas pela práxis” (TONET, 2007, p. 74).

Marx nos faz perceber, diz Tonet (2007), que entre a interioridade e a exterioridade não existe uma relação de exclusão, nem de soma, o que existe é uma relação de determinação recíproca, pois é dela que resulta a realidade social e cultural que construímos. Nesse sentido, Marx, resgata a ideia aristotélica de ser humano como um *zoon politikon* (ser social, animal social) e não somente animal social, mas um animal que só pode isolar-se em sociedade (MARX, 1978).

Durkheim, em as “Regras do Método Sociológico”, propõe seu ponto de vista e metodologia científica para a Sociologia. Diz ele que a sua regra não é nenhuma concepção metafísica e muito menos uma especulação sobre o fundo dos seres. Reclama que o sociólogo se ponha no estado de espírito em que estão físicos, químicos, fisiologistas, quando estes entram em uma região pouco explorada do seu domínio científico. O sociólogo move-se dentro de coisas imediatamente transparentes ao espírito (DURKHEIM, 2006).

Para Durkheim (2006), a vida social passou a ser concebida como sendo representações e, nesse sentido, a biologia (ciências naturais) é o norte para que crie seu

método. Os fatos sociais são acontecimentos da vida em sociedade, vistos e percebidos como coisas. E coisas são fatos sociais que possuem objetividade, exterioridade e exercem coerção. Separa a consciência coletiva da individual para, com isso, entender a sociedade de uma forma coletiva, e não individual e particular.

A educação molda o ser social, pois é nela que se pode ver como esse ser se constitui através da história. Um fato social reconhece-se pelo poder de coerção externa que exerce, ou o suscetível de exercer sobre os indivíduos. Os fatos sociais que Durkheim pega como base são os modos de fazer. As maneiras de ser não são senão maneiras de fazer consolidadas. Por isso, será pelo aspecto de fato social que aborda a educação e a verá como sendo algo eminentemente social e cultural, pois

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aqueles que ainda não estão maduras para a vida social. Ela tem como objetivo suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais exigidos tanto pelo conjunto da sociedade política quanto pelo meio específico ao qual ela está destinada em particular.” (DURKHEIM, 2011, p. 53-54).

A educação é a forma adotada para a socialização da geração jovem. É através dela que são transmitidas as características específicas para uma vida sociável. Nesse sentido, é ela que coloca a criança e o jovem em contato com uma sociedade específica, e não com toda a sociedade existente. Cada sociedade formula suas bases, normas e regras para sua educação.

Com isso, diz Durkheim (2011, p. 48), cada sociedade tem um sistema de educação que é imposto ao indivíduo com uma força que é irresistível, e não adianta acreditar que possamos ou queiramos educar nossas crianças e jovens ao nosso modo e bel prazer. Existem costumes que são impostos a nós e somos obrigados a nos conformar, pois, “se os transgredirmos demais, eles acabam se vingando nos nossos filhos”.

Em suas análises acerca da educação Durkheim diz que, para que esta exista, é preciso que uma geração de adultos e outra de jovens passem a se encontrar face a face e que uma ação coercitiva seja exercida pelos primeiros sobre os segundos.

A função da educação, seja ela para os ricos ou para os pobres, tem como objetivo fixar nas consciências de todos as funções sociais e culturais transmitidas através dos hábitos. “A sociedade só pode viver se existir uma homogeneidade suficiente entre seus membros; a educação perpetua e fortalece esta homogeneidade gravando [...] na alma da criança as semelhanças essenciais exigidas pela vida coletiva” (DURKHEIM, 2011, p. 53).

Com isso, podemos afirmar que a escola, como ambiente de formação e lugar de socialização, passa a ser obrigatória para as crianças e jovens das classes populares recentemente. Surge no final do século XVIII, na Prússia, mais especificamente em 1717, e logo começa a se espalhar pelo mundo, como um modelo a ser seguido por todas as nações. Em 1850, os EUA dão início ao seu sistema público de educação, em 1870 a Inglaterra, e em 1882 a França. Chegando entre os brasileiros no final do século XIX, e se acentuando em 1930, com a escola nova.

Suas bases administrativas e legislativas contam com um pouco mais do que um século de existência, pois no passado ela nem sempre existiu como a conhecemos. A escolarização nas sociedades é um produto e um processo da modernidade ocidental devido a necessidade de educar os jovens para o mundo do trabalho, por isso, se torna palco de disputas entre os mais diferentes grupos sociais, e expressão da constituição dos Estados Nacionais. Produziu e foi produto de estatutos da infância e juventude, de espaços de educação, a escola como materialidade física de um corpo de especialistas, da sistematização de ações pedagógicas metódicas, da destruição de outros modos de educação e do ordenamento jurídico educacional, através da obrigatoriedade escolar (CAMPOS, 2012, p. 104).

Mesmo com todas as iniciativas em torno do “desenvolvimento” da educação no Brasil, grande parte da população brasileira no passado ainda era analfabeta. As políticas públicas para a educação básica eram e ainda são insuficientes. Ao longo dos séculos XX e XXI identificam-se uma preocupação maior e a elevação da escolaridade da população nacional, entretanto perdura um analfabetismo, mas desta feita o funcional (CAMPOS, 2012).

No século XIX, muito se discutiu acerca da necessidade de escolarização da população, principalmente da população pobre, entretanto, a efetivação de políticas públicas não acompanhou o efervescente discurso auferido pelos donos do poder. Discursos e leis indicam desejos de mudança e reformas na sociedade, que apontam possibilidades e asseguram garantias, mas não se investe em recursos materiais e humanos para que de fato os desejos se tornem realidade.

Passa a existir um movimento em diferentes países no sentido de um processo de escolarização de seus cidadãos. Em regra, essa escolarização resultou em uma organização dos grupos subalternos, e do desejo dos donos dos meios de produção da inserção de novos agentes e profissionais para essa sociedade que se modernizava. Dentro dessa lógica, conforme Lopes (2009), a expansão do sistema público de ensino no Brasil,

realizada nos anos de 1970, a partir da Lei nº 5.692/71, passa a ser conservadora e restritiva, fazendo com que filhos de trabalhadores ingressassem num modelo escolar disciplinador e homogeneizador.

Ao vincular cidadania com escolarização, boa parte da população brasileira, dentre ela crianças e jovens, pode ser considerada de cidadãos sem cidadania. Isto porque, nas sociedades desenvolvidas, o capital econômico e o capital cultural (BOURDIEU, 2002)⁶ são bastante importantes para a inserção dos sujeitos no mundo. Nesse sentido, as camadas médias e populares se apropriam do capital cultural ao entrarem nas escolas públicas e precisam nelas continuar seu aprendizado. Sem capital cultural a cidadania deixa de existir na sociedade moderna, e sem o acesso à escola é impossível adquirir esse capital cultural em sua forma institucionalizada, pois a instituição escola detém o monopólio da certificação necessária exigida pelo mercado (BOURDIEU, 2012, CAMPOS, 2012).

A escola, como lugar de memória e aprendizado sobre a cultura, reproduz as disparidades sociais existentes. Ela não educa a todos da mesma forma, e não promove a igualdade, liberdade e fraternidade como queriam os ideólogos liberais; como bem coloca Bourdieu (2012), a escola, através de seu poder simbólico e sua violência também simbólica, acaba contribuindo cada vez mais para a reprodução social e cultural.

Por isso, Carmo (2001) diz que a resistência ao estudo, que é algo frequente entre parte dos jovens pobres de bairros periféricos, acontece pelo fato de as carteiras escolares trazerem pouca mudança nas vidas desses sujeitos. Afirmo que a herança cultural tem um grande papel na geração das desigualdades educacionais. Além disso, no Brasil, as manifestações culturais produzidas pelos pobres só passam a ocorrer a partir dos anos de 1980 com o movimento *punk*, na cidade de São Paulo.

Tornar-se um habitante da cidade é um aprendizado constante. Cada um de nós aprende de uma determinada maneira, às vezes penosamente, como viver e estar na cidade. Estar na cidade é fonte de desafios que assomam adultos, crianças e jovens de diversas classes. “Crianças e jovens dizem que estar na cidade e viver nela é ter que ‘se virar’, dessa forma ‘se virar’ na cidade requer, então, contar consigo mesmo, com suas capacidades e habilidades [...] (CASTRO, 2004, p. 23).

⁶ Aqui, utiliza-se o conceito de capital cultural como Bourdieu o define, pois o mesmo serve para analisar situações de classe na sociedade, isso porque a descrição minuciosa da cultura nos fornece o entendimento das condições específicas das diferentes classes. O capital cultural é um recurso de poder, e pode ser chamado de capital informacional. Ele tem a ver com as maneiras com que a cultura reflete ou atua sobre as condições de vida dos sujeitos.

2.3. Cotidiano escolar e o discurso da Modernidade

No dia 26 de fevereiro de 2018 fui às escolas A e E para saber se já haviam retornado às aulas, uma vez que tiveram seus anos letivos de 2017 findados em janeiro. Primeiramente estive na escola A, no horário vespertino, e percebi que haviam retornado suas atividades, pois tinha alunos(as) do lado de fora numa espécie de praça em frente à mesma, alguns estavam jogando vôlei e outros(as) espalhados(as). Na porta da escola um aluno estava sentado no lugar do porteiro, ele o chamou e abriu para que eu entrasse, e me dirigi à secretaria e perguntei se a diretora estava. Alguns(Algumas) alunos(as) estavam pelo pátio da escola. Fazia muito calor e o espaço não tinha muita ventilação. Na sala da diretora, ela estava contando dinheiro e parou para que me apresentasse novamente, no que disse que estavam retornando naquele dia às aulas do ano letivo de 2018. Falei um pouco da pesquisa, e mais uma vez fui bem recebido e a escola foi colocada à minha disposição.

A diretora da escola A pediu que ficasse para me apresentar aos professores na hora do intervalo. Como tinha de ir à escola E para também saber se haviam retornado, falei para ela que iria à outra e depois retornaria. Saí e fui em direção à escola E, e haviam dado início ao ano letivo naquele dia também. Ao chegar, o porteiro abriu a porta para mim e foi chamar a diretora ou o coordenador de turmas, mas não precisou, pois avistei o coordenador de ensino entrando numa sala de aula. Saiu e fui em sua direção, alguns alunos estavam fora de sala, pelos corredores.

E assim se deu o começo da pesquisa, inicialmente nas duas escolas, A e E, sendo que na escola A, fiquei somente a primeira semana de aula, o que deu para perceber bastante coisa em relação aos alunos(as) e seus servidores, e saber que os jovens dos segundos anos não participavam das atividades da banda de fanfarra. Na escola E, como estavam se adequando para receber seu corpo discente, o coordenador de ensino sugeriu que retornasse na semana seguinte, quando estariam mais “organizados”.

As experiências juvenis na contemporaneidade, e principalmente na instituição escola, tem sido marcada por profundas transformações nas formas e maneiras de transmissão cultural e educacional. O objetivo da pesquisa não foi realizar um desenho abrangente do ser jovem em Alagoas, mas focalizar no eixo central da análise proposta: a sociabilidade juvenil numa escola da periferia da parte baixa da cidade de Maceió e saber o que pensam esses sujeitos acerca da escola como suporte e aporte para seus projetos de futuro e como um “lugar de memória”, uma vez que foi constatado que apenas

alguns jovens do ensino médio das duas escolas não participavam do projeto das bandas de fanfarras e, ou, outros projetos culturais significantes que contasse com a participação dos mesmos.

A partir das observações realizadas, inicialmente na escola A, primeira semana de aula adentro a escola e nela observo e sou observado. Perguntam o que faço ali, interajo, converso, observo. Alunos inquietos num espaço precário, quente, cheio para que se tenha um mínimo de qualidade e condições para o professor(a) ministrar sua aula, realizar seu trabalho. Aulas pouco produtivas, alunos(as) conversam, alguns entram e saem da sala. A desigualdade existente no sistema de ensino é percebida pelos jovens e eles tem consciência do que acontece no processo.

Faz tempo que a educação escolar formal e institucionalizada passou a ser vista e entendida como condição para a participação dos sujeitos na esfera pública. E, no Brasil o sistema educacional reafirma diuturnamente a desigualdade estrutural e cultural que ainda está longe de ser o ideal. Muita propaganda tem sido realizada para dizer e afirmar que a educação melhorou e tem melhorado, mas pelo que pudemos perceber numa única semana na escola A, é que os jovens nas escolas estão a sua sorte e seus nortes. (PAIVA, 2013)

Se falava muito em violência, dança, música, drogas, projetos de vida, trabalho, estágio, escola como prisão, em ambas, na A e na E. As aulas aconteciam e os alunos(as) conversavam entre si, em grupos, dormiam, ouviam música, não havia muito interesse da maioria no que o(a) professor(a) falava, escrevia, ditava, pois não fazia sentido. Professores em sua grande maioria com medo dos jovens, por conta de suas origens, drogadição, envolvimento com facções. Sem vontade, sem estímulo, sem domínio do assunto, sem noção do que faziam ali, quer dizer, sabiam, sabemos, “ganhando o sustento” do trabalho mesmo com a precarização da escola pública e do serviço público e falta de incentivos financeiros, um desmonte em nome do lucro e do aprisionamento do sujeito, neoliberalismo.

Me apresentei, falei da pesquisa. A pesquisa tentou perceber a atuação dos meninos e meninas, “procurando pontuar ainda mais as diferenças entre garotos e garotas em suas dinâmicas de sociabilidade.”. (PEREIRA, 2016, p. 182)

A educação é fundamental para que o sujeito possa construir um patamar mínimo de igualdade e equidade, através da construção da cidadania. O sistema educacional brasileiro reafirma a marca da desigualdade estrutural, e com a reforma do ensino médio,

se afirma ainda mais o fosso perverso preparado para os pobres, os jovens de periferia e envolvidos na busca pelo signo dinheiro. (PAIVA, 2013, GIDDENS, 1991)

Dia 28 de fevereiro, horário vespertino (13 horas início das aulas, em ambas, saída às 17 h 30 min., na escola A, e na E às 18 h 20 min., o horário normal, quando havia todas as aulas, o que nem sempre ocorria). Na escola A, o portão estava aberto e o porteiro conversando com uma aluna, os(as) alunos(as) chegavam e entravam. Naquele dia fiquei na sala de aula do segundo ano A. Ao entrar na sala, havia alguns(algumas) alunos(as) conversando, perguntaram se eu seria professor deles, e falei que não, e que estava ali para realizar pesquisa sobre juventudes.

No decorrer dos dias e meses do ano letivo de 2018, que teve seu começo no fim de fevereiro continuei indo à escola E, sempre no horário do início das aulas, ficando até o término das aulas do dia nas turmas A, B, C e D.

Como bem coloca Pereira (2016), a situação de campo no ambiente escolar, deixa o cientista social numa posição complicada, pois torna-se aparente a crise grave pela qual vem passando a educação, principalmente em Alagoas, mostrando-nos as dificuldades que a escola e seu corpo docente e de servidores, e seus discentes, vem sofrendo. Com isso, Dubet (1998) diz que, a formação dos sujeitos depende cada vez menos dos modelos que são impostos pelas instituições tradicionais, como a escola, por exemplo, e tem a ver mais e mais com as experiências vividas pelos sujeitos.

No dia 17, sábado, antes das 14 horas cheguei na escola. Na porta, o porteiro perguntou se eu vinha para o ensaio da quadrilha, disse que não, vinha para ver o ensaio da banda de fanfarra. Na escola os(as) alunos(as) estavam espalhados pelo pátio, tinha uns 50 ou mais. Percebi que havia muitos homossexuais, afetados, pocs, como chamam no meio LGBTTQI+, desde os mais novos aos mais velhos. Os(As) alunos(as) em sua grande maioria eram do ensino fundamental, do médio identifiquei poucos, dos segundos anos que frequentei, somente dois alunos homens. Sentei num banco do pátio e numa mesa havia alguns(algumas) alunos(as). Fiquei observando, o aluno voluntário estava com um caderno com nomes e arrecadava dinheiro, quem trazia o dinheiro dava para ele, e anotava no caderno. Às 14 h 30 min. os(as) alunos(as) continuavam no pátio e outros numa sala onde ficavam guardados os instrumentos; numa outra sala escutei um barulho de instrumentos, mas estava fechada. Os que tocavam instrumentos ajeitavam, consertavam, tocavam, outros jogavam bola, brincavam, percebi bastante brincadeiras entre os(as) alunos(as) de cunho libidinoso. Percebia-se que gostavam desse momento e se envolviam com a atividade e com os colegas, vi muita liberdade e tolerância entre eles,

havia os mais tímidos, mas percebi que até esses gostavam desse momento, uma forma de se integrarem aos demais.

Começaram a se organizar para dar início ao ensaio. Meninos tocavam os instrumentos e só identifiquei duas meninas na banda, as demais alunas ficavam em formação, eram as dançarinas, faziam as coreografias enquanto a banda tocava. O coreógrafo era um ex-aluno, homossexual, até então não sabia quem era o professor/maestro da banda, identifiquei-o quando o vi na frente, após a formação de todos, e se irritou falando do barulho e bagunça enquanto fazia seleção para novos membros da banda. Se organizaram novamente e começou o ensaio. A banda no salão começava a tocar e as meninas em formação, a banda recuou e as meninas entraram dançando, fazendo a coreografia. Fiquei no ensaio até o final, antes de sair falei com Matheus (ex-aluno e voluntário na escola) e me disse que na banda havia alunos e ex-alunos. Percebi isso, pois vi que, antes de começar o ensaio, tinha alguns homens mais velhos e algumas mulheres também. Essa foi a primeira visita ao ensaio da banda de fanfarra e já percebi, nesse primeiro momento, que talvez fosse necessário mudar o foco da pesquisa. Ao invés de se deter na socialização dos jovens membros da banda, uma vez que só se reuniam um dia da semana, e que muitos(as) alunos(as) eram do ensino fundamental e poucos do médio, alguns(as) ex-alunos(as), talvez o cotidiano escolar e os problemas do dia a dia vividos em sala de aula do ponto de vista do jovem estudante/aluno fosse mais interessante. Sigamos.

Os dias seguiram e as observações continuaram. Fui até a secretaria para poder saber o quantitativo de alunos(as) matriculados(as) no ensino médio no ano letivo corrente (2018). De acordo com a lista, percebi que nesse ano letivo houve um aumento de alunos(as) matriculados(as) na escola em relação ao ano anterior, o que tinha mencionado o coordenador de turmas e questionado a aceitação da gestão nesse aumento de alunos(as).

Tabela 2 – Lista de alunos matriculados na escola E no ano letivo de 2018.

1º Ano	2º Ano	3º Ano
A – 56 alunos(as)	A – 44 alunos(as)	A – 42 alunos(as)
B – 59 alunos(as)	B – 51 alunos(as)	B – 45 alunos(as)
C – 53 alunos(as)	C – 34 alunos(as)	C – 49 alunos(as)

D – 55 alunos(as)	D – 40 alunos(as)	
TOTAL = 223	TOTAL = 169	TOTAL = 136

Fonte: dados cedidos pela secretaria da escola E. Pesquisador.

Os dias seguiram e continuei frequentando as aulas no segundo ano, sempre observando as relações dos jovens/alunos entre si, suas relações com os professores e dos professores com eles (alunos). Nesse momento da pesquisa também frequentei por uma semana aulas nas turmas do terceiro ano, com a intenção de perceber suas relações e captar suas perspectivas em relação ao último ano na escola. Essas visitas nas turmas do terceiro ano ocorreram no mês de abril.

Os dias do mês de abril seguiram e as observações também. Num desses dias, ao chegar na escola mais cedo, fui para a sala dos professores e quatro deles estavam sentados, um falava sobre notas e comportamentos de alunos(as), dizendo que “não mudaria nota de alunos que não tivessem como passar e colocaria para fora da sala aqueles que estivessem bagunçando”. O professor de Geografia estava sentado mais no fundo da sala e ouvia a conversa. O professor que falava disse também que não reprovaria os(as) alunos(as) mal comportados, mas, quando estivesse em sala de aula e houvesse alunos mal comportados, colocaria para fora. Um outro professor disse que iria reprovar alunos(as) que faltassem e não tivessem média suficiente, colocaria tudo no sistema e depois não mudaria. Uma professora (que foi candidata à direção com outra) disse que iria colocar média 6 para todo mundo, pois não iria ter mais o trabalho que teve no ano passado, tendo de mudar tudo no sistema para aprovar alunos(as) que não tiveram média para passar de ano e que não sabiam nada. Continuaram falando sobre o comportamento dos alunos e percebi que o professor de Geografia ficava só ouvindo, sem falar nada (pois provavelmente falavam para que ele ouvisse, pois em suas aulas os(as) alunos(as) só faltavam bater nele). Depois chegou a professora de Matemática, que começou a falar do concurso que houve e disse que não passou, mas o resultado só sairia no dia 30/04. Em seguida, entrou o professor de História. Tocou o sinal e me levantei para ir à sala.

Nesse mês de abril, após passar uma semana tentando assistir aulas nas turmas do terceiro ano, resolvi retornar para o segundo ano, nesse sentido, continuei as observações e conversas com alunos(as) e servidores.

Continuei frequentando em dias alternados as turmas do segundo ano A, B, C e D. Ao longo dos dias e meses percebi que existe uma certa estrutura na forma de

comportamento das turmas do segundo ano, eram jovens que tentavam se manter na escola, mesmo ela não sendo tão atrativa e atraente, as aulas não eram produtivas e a estrutura oferecida não favorecia estímulo para o aprendizado, a concentração e a criação. Dessa forma, seguimos com as observações mais relevantes desse primeiro momento da pesquisa, frequentando todas as turmas do segundo ano até o final do mês de abril.

Sábado, 14 de abril de 2018. Desde o começo das aulas, no final de fevereiro, e no segundo sábado de março, a banda de fanfarra da escola se reunia para os ensaios e seleção de novos membros. Nesse dia, às 14 horas, cheguei na escola, havia um rapaz na portaria para controlar a entrada de pessoas no local, me identifiquei e entrei. Os alunos estavam no pátio, alguns com instrumentos, as meninas sentadas, outras ensaiando a coreografia, o professor (maestro) Sandro selecionava um grupo de novos integrantes. Observei, desde o começo do campo, que muitos alunos eram do ensino fundamental; alguns tocavam seus instrumentos, afinando-os, e as meninas ensaiavam as coreografias. Alguns poucos alunos do ensino médio e muitos ex-alunos(as). No ensaio com os novatos, só vejo uma menina que tocava prato, os demais eram homens, alguns *gays*. Sandro terminou com os novatos e afinou o trompete, convocou os alunos para a formação tocando o trompete. Os alunos *gays* eram do fundamental, tocavam pratos, mas, quando paravam de tocar, se juntavam às meninas para aprender ou ensinar as coreografias, quem criava a coreografia eram os ex-alunos *gays*.

Era curioso e interessante perceber como os alunos *gays* se afirmavam em suas identidades e não tinham pudor em relação ao seu corpo e jeito de ser. Eles queriam estar dançando, não tocando, percebi que estar na banda era um momento de interação positiva para eles, pois o convívio com as meninas e meninos era tranquilo. Não vi rejeição, preconceito, mas aceitação, e eles queriam estar dançando, não tocando, mas na dança só havia meninas/mulheres, os meninos/homens não participavam.

Sandro tocou o trombone e, com ele, os(as) alunos(as) iam se formando para dar início ao ensaio. Vi chegar um aluno do 2º C que tocava na banda, ele sentava-se atrás na sala e não era muito de estudar. As meninas estavam em formação já, os meninos ainda não. Começou o ensaio. A banda de fanfarra tinha um modelo similar às bandas marciais escolares americanas, só que tocavam com o suingue brasileiro e coreografias mais simples, e sem muitas piruetas e saltos. Observei um aluno que chegou para o ensaio mais tarde dar dinheiro para uma garota que anotava num caderno. A tia da cantina chegou e abriu seu estabelecimento. Às 15 h 23 min. foi dado um intervalo, estava comendo um salgadinho que comprei na cantina e observei-a limpar o pátio, verificar os banheiros, se

estavam limpos, passar pano nos banheiros, varrer o pátio. Parei de comer meu salgado e limpei minhas mãos para poder falar com Sandro e me apresentar. Ao falar com ele, me disse que o ensaio terminava às 16 h 30 min., e naquele dia, como não ia jogar bola com os colegas, teria um tempo livre antes de ir embora e poderíamos conversar.

Sandro conversou com os alunos que tocavam os instrumentos de sopro – trombone e trompete, falou de outras bandas das quais pegava a música e não transformava, fazendo outros arranjos. Alunos(as) se espalhavam pelo pátio formando diversos grupos e observei uma aluna sentada sozinha, isolada, perto de mim. Os alunos *gays* ficavam aprendendo os passos da coreografia. Só havia mulheres na parte da dança, e uma única mulher que tocava na banda, como dito anteriormente. (Como fiquei de conversar com Sandro no final do ensaio, anotei algumas questões para poder perguntar a ele: Há quanto tempo era o regente? Era servidor ou voluntário? Quantos(as) alunos(as) participavam da banda? Recebiam algum apoio financeiro?).

Perguntei a um grupo de alunos que estavam perto de mim com seus instrumentos quais eram os nomes dos instrumentos, trombone e trompete, disseram. Às 15 h 46 min. Sandro começou a chamar os(as) alunos(as) para continuar o ensaio. Uma mãe acompanhava o ensaio com três crianças. Um ex-aluno, *gay*, ensaiava a coreografia com as meninas. A tia da cantina, após o intervalo, varreu o pátio novamente, os(as) alunos(as) sujaram, e conferiu o estado dos banheiros. As músicas ensaiadas eram populares, tocaram nesse momento uma música do cantor de *reggae* Edson Gomes, “Tanta violência na cidade, jovem tanta criminalidade... liberdade, liberdade, meu povo clama...”, mas tocavam de tudo, das músicas de Arroxá, Swingueira, Anitta, Despacito, etc. (Acho que a tia da cantina também era a responsável pelos serviços gerais na escola, pois não parava de limpar, cuidar das plantas.)

Eram 16 h 32 min., o ensaio ia se aproximando do final. Antes de terminarem, tocaram parabéns para algum membro da banda; os alunos foram guardar os instrumentos na sala da banda. Perguntei para um dos componentes da banda, que estava guardando seu trompete/trombone, se o instrumento era dele, e me disse que sim, e que a maioria que participava da banda era de ex-alunos(as) e que agora que estavam chegando alunos(as) novos. Depois de um tempo, Sandro veio até mim para conversarmos, estava sentado numa mesa grande que ficava no pátio e ali conversamos um pouco. Segue a conversa/entrevista:

– Há quanto tempo é regente da banda?

– Há 18 anos.

- Você é servidor?
- Não, amigo da escola, mas, assim, a direção me dá um apoio, uma passagem, um valorzinho simbólico, que é para mim ter pelo menos o meu transporte e um alimento, porque aí eu saio do meu trabalho e venho direto pra cá, aí tem a questão do almoço, essa questão toda. Mas assim, remuneração mesmo, pra exercer a profissão, pra exercer o trabalho mesmo, eu não tenho.
- Eu pensei que você era professor de música da escola mesmo.
- Sou, eu sou, mas, como não existe a profissão professor de música, por isso que muitos professores de educação artística, que é, estão correndo para fazer o curso de música, porque existe um projeto de futuramente de a gente ter é, música como matéria curricular, mas não tá nada concreto, nada, é uma coisa que eu espero há 18 anos. Já deveria ter acontecido, já deveria ter acontecido.
- Quantos(as) alunos(as) participam da banda, sabe dizer um quantitativo, ou é sempre vem um grupo, depois sai?
- Não, geralmente eu tenho um grupo certo para cada ano, mas sempre vai chegando os novatos, tem outros que ficam do outro ano, anos anteriores, eles ficam pro próximo ano, aí eu faço um testezinho com os novatos, os que quer ficar, e assim vai. Geralmente a gente tem em torno de 50 a 60 alunos(as), antigamente eu já cheguei a ter aqui, 3 a 4 anos seguidos, de ter 120 componentes. Mas aí é justamente onde vem aquela questão, a gente não tem apoio do governo, o governo só quer o venha a nós. Ah, tá precisando da banda pra inaugurar tal, tá precisando da banda que venha..., sempre assim. Mas, pra chegar dizer vamos dar o apoio, vamos fazer a banda da “escola E” crescer, vamos dar uma remuneração para o maestro, vamos bolar um cargo pra ele, não tem, por isso que as... Ultimamente, de alguns anos pra cá, a banda vem, não só aqui, mas muitas bandas estão acabando por conta disso, porque é complicado, muito complicado.
- Você falou que tem outro trabalho, né?
- Eu tenho outro trabalho porque, se eu for viver daqui, eu, não tem como.
- Para os instrumentos, roupas como fazem?
- Aí onde entra a participação dos alunos, dos próprios alunos, onde a gente cobra, que também é uma coisa que a gente não pode obrigar. A gente diz que tem essa questão do caixa da banda, pra justamente a gente arrecadar alguma verba pra que a gente possa fazer manutenção nos instrumentos, inclusive nossos instrumentos estão sucateados. Como eu falei, a gente há um tempo atrás, alguns anos atrás, a banda chegou a ter 120 componentes, então nós temos 120 instrumentos. Hoje a gente não passa de 25 instrumentos, justamente

porque o governo não ajuda, o governo não tem aquele compromisso de chegar todo ano: A banda precisa de quantos instrumentos? – Tantos. – Pronto, vamos ceder esses instrumentos. Não tem, ou pelo menos a verba pra que seja destinada para esse fim, para instrumento, pra manutenção, não tem. Então, praticamente quem sustenta a banda são os próprios alunos e a direção da escola, que dá um apoio, é o que ela pode fazer, porque, nem pra tirar a verba que vem diretamente pra escola não pode, porque tudo tem que ser, é destinado pra isso, pra aquilo, aquilo outro, e não pode ser tirado esse dinheiro para outro fim.

A conversa terminou e ficamos papeando, passou um rato no pátio e Sandro jogou a chinela no rato, depois ficou chutando com os pés descalços até conseguir matar o bicho, e jogar no lixo. Me falou que nesses anos de maestro da banda conseguiu tirar muitos alunos do mau caminho (drogas, tráfico), e que as meninas também o tinham como um amigo e pai que não tinham em casa, falou que as meninas de 12 anos já estavam fazendo sexo pela primeira vez e vinham falar com ele. Pedia que elas contassem aos seus pais, falava da dificuldade de alguns(algumas) alunos(as) em relação aos pais que eram alcoólatras ou drogados e que viam a banda como uma válvula de escape. Disse que alguns alunos e alunas tinham muito carinho e amizade por ele e conversavam abertamente, e quando percebia que estavam estranhos, procurava conversar e orientar. Falou de uma aluna de 12 anos que já tinha feito sexo, ao conversar com ele e pedir para que contasse aos seus pais, a aluna pediu para ele ir junto, e disse que não poderia fazer isso, mas que ela deveria, sim, conversar com seus pais. Me disse que os alunos o chamavam de Pai Sandro, por conta da intimidade que tinha com eles. Falou que o governo deveria investir mais na cultura popular na escola, coisa que não era feita, e que expressões como bumba-meu-boi, coco de roda e outros deveriam fazer parte da escola, “o Estado esqueceu a cultura na escola”. Paramos de conversar, me despedi e agradei e ele foi para a festa de aniversário que fizeram para o colega numa sala da escola.

Após a entrevista com o maestro da banda, ficou confirmado o que já tinha pensando anteriormente acerca de realizar a pesquisa sobre grupo cultural na escola com jovens do ensino médio, e da importância das atividades culturais como construção da identidade e cidadania. Como ela é formada por ex-alunos e estudantes do ensino fundamental, percebi que o foco da pesquisa deveria se deter nas relações de sociabilidade e socialização dos jovens em sala de aula e no espaço escolar. Nesse sentido, as observações em sala prosseguiram e o objetivo passou a ser as relações desses sujeitos nesse espaço.

A partir do dia 7 de maio, passei a frequentar com maior assiduidade a turma do 2º D, a escolha da turma se deu por conta de na mesma as aulas serem sempre tumultuadas, falantes e enfrentarem os professores, bem como, terem sido alvo dos mesmos por conta de seus comportamentos. Nos dias que seguiram, maio e junho, continuei somente no segundo ano D, mas antes de ir para a turma sempre observava as demais e sempre estavam sem aula, quase todos os dias, sempre faltava um(a) professor(a), ou não tinha mesmo. Duas alunas da frente disseram: “Ele gostou da sala, né!”, e ficaram rindo. Os comportamentos dos alunos permaneceram sempre os mesmos ao longo do cotidiano escolar, em sala, copiavam o assunto e conversavam, ouviam música, jogavam no celular, vez em quando uma briga entre eles, ou discussões com os professores e direção.

Os comportamentos dos alunos ao longo das observações na escola e em sala de aula se repetiam sempre com brincadeiras, diversões, paqueras, apelidos, gozações, mas também xingamentos, ofensas e agressões: essas diferentes, embora complementares, ações compunham parte do cotidiano dos jovens que acompanhei, na escola pública da periferia da parte baixa de Maceió. Passei a permanecer bastante tempo com eles(as) na sala e pátio, para dessa forma ter mais aproximação. A presença de jogos, brincadeiras e gozações entre os jovens na escola era bastante alto. “As zoeiras, como as denominavam, estavam presentes em quase todos os momentos das relações que estabeleciam entre si e com os professores”, desestabilizando as aulas. (Pereira, 2016, p. 161).

As práticas de sociabilidade juvenis e estudantis, pautadas pela jocosidade e as brincadeiras agonísticas, são potentes desestabilizadores da dinâmica escolar cotidiana. O telefone celular era um importante instrumento para as brincadeiras e disputas, entretanto pouco requisitado para ser utilizado como meio de aprendizado em sala de aula.

As transformações tecnológicas, bem sabemos, principalmente no campo dos transportes e comunicações, têm alterado profundamente nossos modos de viver, sentir e agir no mundo Moderno-Contemporâneo. Diante dessas e de outras transformações, que demonstramos na introdução e ao longo do capítulo inicial desta tese, novas subjetividades e relações sociais e culturais estão cada vez mais interligadas e flexíveis. Essas mudanças trouxeram um mundo em constate deslocamento, desencaixe, “no qual já não é mais possível pensar as pessoas, principalmente os mais pobres, marginais e detentoras de pouco poder, como encarceradas em único lugar.”. (Pereira, 2016, p. 167)

Apesar de seus muros altos e grades, nas escolas, as tecnologias fazem com que os jovens possam fugir subjetivamente do espaço destinado ao aprendizado levando-os para longe em pensamento. A escola não sabe lidar com as tecnologias e como ensinar a partir delas.

Apesar da algazarra e brincadeiras, consegui conversar com a turma e falar sobre a pesquisa e a aplicação do questionário com todos(as) os(as) presentes, falei que aqueles que não quisessem não precisavam responder, deixando-os à vontade. Após falar mais uma vez sobre a pesquisa, solicitei que repassassem os questionários e respondessem, após poderiam me entregar. Antes de passar o questionário, ficaram me questionando para que queria saber das informações, alguns tinham dúvidas nas respostas que deveriam colocar e como colocar, mas os deixei bem à vontade, só tirando dúvidas pontuais. Respondiam e me entregavam ou me chamavam para poder pegar com eles(as), alguns responderam todas as questões, outros não responderam todas e houve aqueles que não responderam. Percebi que não tinham muita paciência e eram muito inquietos, o que já vinha observando anteriormente. Não gostavam de ler e não liam direito, não sabiam algumas coisas sobre a escola ou sobre os pais. Alguns me perguntaram o que era preconceito racial, ouvi um aluno falar sobre a questão da sexualidade, dizendo ter ódio de *gays*, não sei se era real ou brincadeira. Tocou o sinal, alguns continuavam a responder, depois de um tempo o professor de Física entrou na sala e disse que eu podia continuar na sala, alguns ainda não haviam terminado de responder. Todos me entregaram e agradei pela colaboração, e ao professor pelo tempo dispensado. Os alunos conversavam, brincavam de pegar no pau uns dos outros, ouviam música sem fone, o professor copiava assunto no quadro.

Na aplicação do questionário com o segundo D, percebi que 10 minutos seriam o tempo máximo para uma pessoa responder, as perguntas eram objetivas e subjetivas, sendo as subjetivas de curta resposta.

No dia 11 de julho fui falar com a secretária da escola para ter acesso ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da mesma, para poder pegar algumas informações, ela procurou e me disse que estava na sala da direção com o Moreira. Fui até lá, ele estava conversando com um senhor e interrompi a conversa para pedir o PPP, procurou e me entregou. Fiquei na sala dos professores e escaneei as partes que me interessavam do PPP pelo celular. Os alunos do 2º D estavam no pátio e me disseram que a professora havia faltado. Os alunos do 2º B e C estavam tendo palestra com a Polícia Militar, do Projeto

Proerg – sobre conscientização das drogas. Após escanear as partes do PPP, devolvi para Moreira e fiquei na sala dos professores.

Os dias seguiram e segui indo na escola, assistindo aula e aplicando os questionários nas demais turmas do segundo ano. No dia primeiro de agosto conversei com o coordenador de ensino, para ver com ele como poderia desenvolver as rodas de conversas, não com todas as turmas, mas com o segundo D e o B, com alunos(as) que se dispusessem a participar, um grupo pequeno de alunos(as). Perguntei onde poderia me reunir com os grupos e sugeriu a biblioteca.

Fui até o 2º D e falei com um grupo pequeno que estava em sala para saber se teriam a segunda aula, me disseram que seria de Matemática. Fui ao 2º B e falei com a Professora de Matemática para poder conversar com a turma sobre as rodas de conversas. No momento final da aula de Matemática, retornei ao 2º B e falei da pesquisa mais uma vez e do passo seguinte, que seria a roda de conversa com aqueles(as) que tivessem interesse em participar. Após minha fala, passei uma lista e solicitei que colocassem o nome, telefone e a idade, mas somente aqueles que tivessem interesse em participar da pesquisa; nove alunos(as) colocaram os seus dados. Após um tempo, também no final da aula de Matemática no 2º D, tive a mesma conversa e passei a lista e 17 alunos(as) colocaram seus dados na folha que passei. Fiquei de voltar no dia seguinte, pois na quinta-feira, de acordo com os horários das duas turmas, teriam aulas vagas, daí já daria início às rodas de conversas com elas em horários distintos.

E assim foram os dias ao longo das semanas e meses de pesquisa de campo, assistindo aulas durante três meses em cada uma das quatro turmas do segundo ano e uma semana nas turmas do terceiro ano da escola E, do final de fevereiro até maio. Observando junto aos jovens dessas turmas seu cotidiano escolar e sua sociabilidade, para mais na frente me fixar em uma única turma para estreitar os “laços”, passando mais dois, três meses, para em seguida aplicar questionário e rodas de conversas, realizadas com alunos(as) de duas turmas de segundo ano, B e D, que se dispuseram a colaborar e estar nas rodas de conversas para que pudéssemos conhecê-los melhor e o que pensavam.

Nesse sentido, nossos questionamentos têm como referência um quadro de mudanças profundas nas práticas culturais, políticas e econômicas, como afirmam Augé (2012), Giddens (1991), Harvey (1993), Hall (2011), Velho (1981), dentre outros. Neste quadro, estudar o local é importante para que possamos perceber de que maneira os processos sociais e culturais ocorrem e como as identidades são construídas e percebidas

pelos sujeitos que vivem numa determinada localidade, ou num determinado grupo social e cultural.

Esses quadros de mudanças profundas que vem ocorrendo no cenário local e global tem a ver com as questões levantadas por alguns teóricos das ciências sociais e humanas, citados anteriormente, que dizem respeito as transformações no cenário social e cultural, bem como na construção das identidades e intimidades dos sujeitos no mundo Moderno-Contemporâneo e suas relações no mundo do trabalho, e na instituição escola, como pudemos perceber pela pesquisa de campo.

David Harvey (1993), se insere nesse quadro quando em seu livro “A condição pós-moderna”, publicado em 1989, enuncia em sua tese, que abre o livro, afirmando que: “Vem ocorrendo uma mudança abissal nas práticas culturais, bem como político-econômicas, desde 1972.” (p. 7). Nesse sentido, desenvolvo essa discussão teórica trazendo o que diz esse autor acerca de suas observações sobre as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e no meio social e cultural, bem como no individual, na forma como os sujeitos se colocam e posicionam diante do mundo e suas crises sistêmicas e endêmicas. Desse modo, a partir de suas ideias podemos entender as transformações que vem ocorrendo na instituição escola e de que forma tem afetado os sujeitos que fazem parte desse processo.

Harvey expõe uma dicotomia entre o modernismo e o pós-modernismo. E a década de 70 é um marco histórico por ser possível detectar na literatura, artes, etc., mudanças na forma como os problemas da vida cotidiana e cidadina passam a ser tratados e vistos pelos sujeitos simples e os acadêmicos. Nesse momento surge algo chamado “pós-modernismo” que se estabelece como uma nova estética cultural. As cidades passam a ser palcos onde os sujeitos interpretam seus papéis, entretanto irá se opor a essa afirmação para problematizar os conceitos que surgem diante das transformações ocorridas e percebidas.

Oferece uma crítica dialética do que é apresentado como “condição pós-moderna”. O significado dialético de sua análise refere-se ao esforço de confrontar as tendências da arte, da arquitetura, da filosofia e da política com as exigências econômicas decorrentes dos ciclos de expansão e crise do capitalismo. É nesse sentido que toda a análise acerca da “Condição Pós-Moderna” diz respeito a certa condição histórico-geográfica. O próprio autor dá uma boa síntese das suas preocupações e objetivos da obra.

Por meio do primeiro (materialismo histórico), podemos compreender a pós-modernidade como uma condição histórico-geográfica. Com essa base crítica, torna-se possível lançar um contra-ataque da narrativa contra a imagem, da ética contra a estética e de um projeto de Vir-a-Ser em vez de Ser, buscando a unidade no interior da diferença, embora um contexto em que o poder da imagem e da estética, os problemas da compreensão do tempo-espaço e a importância da geopolítica e da alteridade sejam claramente entendidos. (HARVEY, 1993, p. 325).

Na Parte I, onde aborda “A Passagem da Modernidade à Pós-Modernidade na Cultura Contemporânea”, são apresentados em linhas gerais os elementos que configuram a estética pós-moderna, destacando-se especialmente a arquitetura, de maneira a introduzir o debate ilustrando a forma como a “condição pós-moderna” se situa no espaço urbano, na arte, na publicidade, nos meios de comunicação. Há a exposição da forma como o discurso da pós-modernidade incide no cotidiano, sugerindo a atualidade do debate. Dirá que seu propósito aqui não é criticar essa representação particular, mas entender como essa interpretação obteve tanta confiança e se tornou tão bem recebida.

Na Parte II, em que fala da “Transformação Político-Econômica do Capitalismo do Final do séc. XX”, se volta para a análise das relações econômicas, e particularmente o momento de transição das formas de organização do mundo do trabalho. A transição do modelo fordista ao modelo da “acumulação flexível” passa a subsidiar o entendimento materialista histórico-geográfico da condição pós-moderna. A acumulação flexível é amplamente descrita, a partir de gráficos e tabelas, como momento da reestruturação produtiva do capitalismo a partir dos anos 1970. “São abundantes os sinais e marcas de modificações radicais em processos de trabalho, hábitos de consumo, configurações geográficas e geopolíticas, poderes e práticas do Estado etc.”. (HARVEY, 1993, p. 117).

Na Parte III, fala acerca da “experiência do espaço e do tempo”, a partir de teóricos que abordam as mudanças sociais e culturais, entretanto dirá que, diferente desses autores, falará “do espaço e do tempo na vida social com o fito de esclarecer vínculos materiais entre processos político-econômicos e processos culturais.” (Idem, p.187).

Discute as experiências do espaço e tempo ao longo da história: do começo da modernidade, referindo-se às mudanças das noções de espaço e tempo decorrentes das transformações tecnológicas, políticas e sociais do início da modernidade, o sentido de tempo e espaço dentro do projeto iluminista e, a discussão do tempo e espaço no cinema pós-moderno a partir das análises dos filmes “Blade Runner”, de Ridley Scott, e “Asas do Desejo”, do cineasta alemão Wim Wenders.

Na parte IV, intitulado “A pós-modernidade como condição histórica”, Harvey esboça suas conclusões afirmando que o pós-modernismo pode ser considerado como sendo uma condição histórico-geográfica de uma certa espécie, e nesse sentido levanta algumas questões em forma de perguntas que irá responder como sendo respostas possíveis para identificar os problemas surgidos. “A confiança de uma época pode ser avaliada pela largura do fosso entre o raciocínio científico e a razão moral.”. (Idem, p. 293)

Anthony Giddens (1991), em seu livro “As Consequências da Modernidade”, também nos traz em seus escritos esses quadros de mudanças que vem ocorrendo no mundo Moderno-Contemporâneo, nesse sentido dirá que esse livro é um ensaio alongado dividido em sessões, “a fim de desenvolver o fluxo dos argumentos de maneira ininterrupta.” (p. 9). E, além desse livro, escreveu “A transformação da intimidade: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas” (1993), e “Modernidade e Identidade” (2002), que convergem para uma maior argumentação e conceituação acerca das instituições sociais modernas e seus aspectos únicos – em forma de todos os tipos de ordem tradicional, sendo a escola, uma dessas tantas instituições que vem sofrendo ao longo do tempo com transformações significativas, o que pudemos observar na pesquisa de campo.

Na introdução dirá que fará uma análise institucional da modernidade se detendo as questões culturais e epistemológicas, e nesse sentido conceitua o que vem a ser modernidade em seu entendimento: ““Modernidade” refere-se a estilo, costume de vida ou organização social que emergiram na Europa a partir do século XVII e que posteriormente se tornaram mais ou menos mundiais em sua influência.” (GIDDENS, 1991, p. 11)

Partindo desse conceito exposto pelo autor podemos considerar que a modernidade é um determinado período de tempo e está situada na história da humanidade como um marco nas transformações que viriam após as expansões marítimas, descobertas de outros povos e outras terras, os avanços do conhecimento científico, crescimento das cidades e a urbanidade, surgimento dos Estados-Nações, Revolução Industrial e Francesa, e todos os acontecimentos advindos das descobertas do Velho Mundo em relação ao Novo Mundo e do papel da ciência como parâmetro para a humanidade.

A Modernidade surge inicialmente em um determinado local geográfico e posteriormente se espalha pelo mundo com seu sistema capitalista de acumulação, expropriação, exploração e acumulação de bens materiais.

Nesse sentido, a discussão acerca da Modernidade proposta por Giddens (1991), passa por questões como as discontinuidades da modernidade; segurança e perigo, confiança e risco; Sociologia e Modernidade; Modernidade, Tempo e Espaço; Desencaixe, Reencaixe; Confiança; A Reflexividade da Modernidade e pós-modernidade.

Se contrapondo as ideias de Lyotard, que afirma estarmos vivendo numa era pós-moderna, Giddens dirá o contrário, e que ao invés de reivindicações heterogêneas e um conhecimento generalizável sobre a vida social precisamos olhar para a história da humanidade e a natureza da própria modernidade, pois estamos “alcançando um período em que as consequências da modernidade estão se tornando mais radicalizadas e universalizadas do que antes.” (1991, p. 13). Sendo a escola esse lugar onde podemos perceber e ver as consequências dessa modernidade mais claramente a partir dos novos usos do espaço na construção das sociabilidades juvenis e da forma como os gestores vem pensando o ensino-aprendizagem.

Desse modo, dirá que a sociologia é uma disciplina que está mais envolvida com o estudo da vida social, entretanto faz uma discussão crítica acerca de seu valor e sua construção enquanto ciência disciplinar nas relações sociais na modernidade. Está preocupado em construir e sublinhar as discontinuidades associadas ao período moderno, pois, “as transformações envolvidas na modernidade são mais profundas que a maioria dos tipos de mudanças característicos dos períodos precedentes.” (GIDDENS, 1991, p. 14).

Nesse sentido, a influência do evolucionismo, dirá, é uma das razões pela qual o caráter das discontinuidades da modernidade não sejam plenamente apreciados, pois, a história é contada com enredo ordenado que faz com que os sujeitos não percebam a mixórdia dos acontecimentos na humanidade e o ritmo das mudanças que a era moderna coloca em ação provocando alterações na natureza das instituições que a constitui, e, a escola é uma dessas instituições que muito mudou e tem mudado em relação aos sujeitos que a fazem e os que a frequentam, principalmente, os jovens, que tem no ensino médio mais um ciclo ritual que a sociedade os impõe para que sejam “aceitos”.

E a cidade, ou as cidades, da/na Modernidade são importantes nesse contexto de mudança, pois é nela que os sujeitos passaram a construir ou adquirir seus assentamentos e a transformá-la para que sejam adequadas, com isso, o projeto urbanístico passou a ser pensado e executado como forma de controle social, pois, “o urbanismo moderno é ordenado segundo princípios completamente diferentes dos que estabeleceram a cidade pré-moderna em relação ao campo em período anteriores.” (GIDDENS, 1991, p. 16)

Afirma que a modernidade do século XX é um fenômeno de dois gumes, e nesse sentido, dirá que com o desenvolvimento das instituições sociais modernas em escala mundial cria-se oportunidades para que os seres humanos vivam em “segurança”, entretanto, um lado sombrio surge tornando-se aparente e incomodo. Por isso, os desencaixes dos sistemas sociais passam a acontecer e modificar os lugares e suas relações humanas. E por desencaixe “me refiro ao “deslocamento” das relações sociais de contextos locais de interação e sua reestruturação através de extensões indefinidas de tempo-espço.” (GIDDENS, 1991, p. 28). Como é o caso do uso de aparelhos celulares dentro do espaço escolar onde os jovens se deslocam das salas de aulas, lugar de aprendizado de conteúdo a serem ministrados, mas que já não tem tanto interesse para eles. E os professores e gestores não sabem utilizar a tecnologia disponível para atrair e tornar o aprendizado dialógico.

Distingue dois tipos de mecanismos de desencaixe que estão presentes no desenvolvimento das instituições sociais modernas: as fichas simbólicas e os sistemas peritos. As fichas simbólicas têm a ver com os meios de intercâmbio circulados livremente sem qualquer conjuntura particular, nesse sentido diz que existem vários tipos, mas se deterá na “ficha do dinheiro”. Por sistemas peritos “quero me referir a sistemas de excelência técnica ou competência profissional que organizam grandes áreas dos ambientes material e social em que vivemos hoje.” (GIDDENS, 1991, p. 35)

Com isso, afirma que todos os mecanismos de desencaixe ocorre a partir de uma atitude de confiança, mas não essa confiança do senso comum, e sim aquela que se refere as relações sociais que as incorporam como princípio regulador de nossa existência na terra. “A confiança pressupõe consciência de risco...”, e essa noção de risco é de origem recente. (GIDDENS, 1991, p. 38)

Pois, confiança na modernidade tem a ver com os riscos que temos e corremos, e a noção de risco passa a substituir a de fortuna. Na modernidade as pessoas vivem em situações em que instituições desencaixadas ligam práticas locais com relações sociais

globalizadas que organizam aspectos da vida cotidiana. Encontros com estranhos ou conhecidos equilibra confiança, tato e poder. (GIDDENS, 1991)

E são esses aspectos da vida cotidiana que constitui e faz surgir a tradição e esta reflete a estruturação da temporalidade, pois ela é rotina que significa e tem significado. “O tempo passado é incorporado às práticas presentes, de forma que o horizonte do futuro se curva para trás para cruzar com o que se passou antes.” (GIDDENS, 1991, p. 107)

Nesse sentido, os sistemas abstratos, conforme Giddens (1991), proporcionam uma boa garantia de segurança na vida cotidiana na modernidade, o que não existia antes. Entretanto, as rotinas que são estabelecidas pelos sistemas abstratos são fundamentais à segurança ontológica. Para o entendimento do que vem a ser um sistema abstrato o autor cita alguns exemplos cotidianos, como, por exemplo: viajar, temos ideia do destino, mas, não do que ocorre por trás do trajeto e da confiança que precisamos depositar nos “sistemas peritos”, com isso, novas formas de vulnerabilidade psicológica surgem.

E, as mudanças nas tendências globalizantes na/da modernidade provocam o que o autor chamará de “transformação da intimidade” na vida cotidiana dos sujeitos modernos. E, essa transformação vem carregada de riscos e perigos, onde “não existem mais “outros”: tanto os combatentes quanto os que não estão envolvidos sofrerão.” (GIDDENS, 1991, p. 128).

E, é devido a esse cenário de mudança institucional da/modernidade que Giddens (1993), afirmará que não estamos vivendo numa pós-modernidade, mas vivendo “as consequências da modernidade”, e as mudanças continuam ocorrendo no passado como no presente na objetificação de um mundo ordenado, funcional e de acordo com os donos do jogo do mercado e do capital nas disputas de poder, territórios e vidas. E a escola como sendo um desses espaços de luta de poder sofrem com as consequências de políticas e políticos que seguem o programa neoliberal sem pensar no fosso que deixa nos espaços e vidas dos sujeitos jovens moradores de periferia. Uma lógica perversa é implementada e seguida.

Marc Augé (2012) em seu “Não lugares: Introdução a uma antropologia da supermodernidade”, lança luz acerca de uma etnologia da solidão, se assim pudermos dizer, onde introduz o conceito de *Não-lugares*, para se referir a lugares transitórios – de passagem - que não possuem significados suficiente para ser definido como “um lugar”, ou seja, que contribua para uma construção das identidades, como a escola, por exemplo.

“A “aceleração” da história corresponde de fato a uma multiplicação de acontecimentos na maioria das vezes não previstos pelos economistas, historiadores e sociólogos.” (p. 31).

Com isso, dará início ao seu livro narrando a história de um cidadão comum, se assim pudermos dizer, e sua “aventura” cotidiana. Este cidadão tem uma origem, nacionalidade, identidade, mas se vê “obrigado” a deslocar-se e, no seu trajeto suas necessidades cotidianas são apresentadas através das maravilhas (produtos e serviços) que o mundo Moderno-Contemporâneo nos oferece, ou pelo menos, para uma parcela com dinheiro e poder de aquisição a esses bens e serviços. Nos apresenta de início ao que chamará de não-lugar, o Aeroporto. E a escola é um lugar. De passagem, transição, mas que deixa marcas.

Em seguida aborda as categorias “o próximo e o distante”, para falar da antropologia, seu objeto e o papel do etnólogo/antropólogo. Faz uma discussão acerca dos métodos em antropologia e seu objeto. Afirma que a antropologia sempre foi uma ciência do “aqui e agora”, se referindo ao lugar ocupado pelo pesquisador/sujeito, e que descreve aquilo que observa e escuta partindo da história e da *práxis* dos sujeitos concretos.

Nesse sentido, penso no que Eunice Durham (1997) traz à tona na discussão proposta por ela, baseando-se em outros estudos da área, quando aborda a situação de campo tradicional e coloca que, a participação era objetiva antes de subjetiva, e é essa discussão que Augé levanta primeiramente para que possamos entender o “lugar antropológico” como um “lugar de memória” e construção de identidades, posto que, os sujeitos se constroem e são construídos a partir da concretude dos espaços da cidade com seu modo de ser urbano e demasiadamente humano. Conforme o autor, um lugar antropológico tem a ver com as seguintes características: ser identitário, relacional e histórico. E assim é a escola. Lugar de sociabilidades e construções de identidades entre os jovens.

Mas, reconhece que esse lugar antropológico vem mudando em decorrência das transformações sofridas nos lugares e nas relações sociais ao longo do tempo, como é o caso da instituição escola, por exemplo. E que o tempo não é mais um princípio de inteligibilidade. “O que, observamos, só pode tornar-nos ainda mais solicitantes de sentido. [...]”, pois, as mudanças cotidianas alteram a ordem social, ao mesmo tempo que estende a memória coletiva misturando-as aos grandes acontecimentos históricos da/na

humanidade. Todas as relações inscritas no espaço também se inscrevem na duração. (AUGÉ, 2012, p. 32)

Ao descrever e analisar as transformações ocorridas e que vem ocorrendo no mundo Moderno-Contemporâneo, Augé, adotará o termo “supermodernidade” a “pós-modernidade”, mas como os demais autores aqui citados, também vem para nos fazer ver e pensar acerca das mudanças no tempo e espaço no cotidiano dos sujeitos, entretanto, diferente dos outros autores, nos leva a pensar nas diferenças de relações sociais existentes nos espaços antropológicos e de transitoriedade, o que nos leva a pensar na escola como um espaço de duração, mas também de transição.

Dirá que, as alterações nas áreas urbanas – ou, urbanismo - ao longo do século XIX, XX, criaram um excesso que altera a essência das cidades e da vida dos sujeitos, principalmente os jovens. E é sobre esse excesso, sobre a superabundância do tempo, da efervescência dos acontecimentos, que a supermodernidade se afirma. A ideia de que está tudo por acontecer em todo o lado, em todo o momento. De outro modo, o indivíduo é hoje o resultado de um “excesso de referências” que lhe chegam pela vivência urbana, pela comunicação, que o leva, igualmente, a reelaborar sucessivamente, todo o excesso de informação que lhe chega e experiências que usufrui. E é dessa forma que os sujeitos jovens chegam as escolas, com excesso de referências e comunicação, mas sem noção dos significados embutidos por trás dos códigos transmitidos, e a escola que deveria ser a ponte na busca da trama do jogo da vida acaba sendo na sociedade Moderno-Contemporânea aquela que contribui ainda mais para a submissão dos pobres.

Essas figuras de excesso estão intrinsecamente ligadas à produção de não-lugares, ou de espaços que não cumprem (em diversos graus) as características do lugar antropológico, e, portanto, “não são identitários, relacionais ou históricos”. Contudo, os não-lugares, aeroportos ou autoestradas, espaços de trânsito, idênticos em todos os lugares, remetem-nos para a relação com os lugares antropológicos, cruzando referências. Os não-lugares, não são lugares de experiência, embora remetam para a experiência dos lugares de experiência. São espaços que facilitam a esquizofrenia da vivência do espaço, impossibilitando a emergência do singular pelo excesso de referência. E a escola nos dias de hoje é esse lugar com excesso de referência, entretanto pouco aproveitada e explorada para busca de novos modos de fazer educação e educar para vida. (AUGÉ, 2012)

Na esteira do que dizem os autores até aqui citados, Zigmunt Bauman (2001), em sua “Modernidade líquida”, é mais um que vem para corroborar com a ideia dos quadros de mudanças que vem ocorrendo no mundo Moderno-Contemporâneo. “Ser leve

e líquido”, assim começa sua discussão e análise acerca das transformações no mundo, utilizando-se da metáfora para descrever os acontecimentos, guerras, dominação do sistema capitalista e suas formas de transformar vidas em dinheiro e dinheiro em poder de consumo e bens de serviços.

As palavras por ele utilizada, “fluidez” ou “liquidez”, são metáforas que adota para poder captar a natureza dos dias atuais, que é nova de todas as maneiras na história da Modernidade e da Humanidade, como afirmam os demais teóricos aqui abordados.

Com o avanço de uma nova sociedade que passou a ter a economia como mola e mestra das organizações sociais, institucionais, culturais e relações de poder político, o que parecia ser sólido começa a derreter e a economia passa a se libertar de seus tradicionais embaraços políticos, éticos e culturais ao conceder a liberdade individual de “escolher e agir”. (BAUMAN, 2001)

Com isso, no passado, conforme Bauman, ou, em seu estágio sólido, os hábitos nômades eram mal vistos, pois o ideal seria que os sujeitos se fixassem num lugar, território, e a cidadania estava associada com o assentamento, origem, endereço fixo, significando a falta desses, exclusão social. “No estágio fluído da modernidade, a maioria assentada é dominada por uma elite nômade e extraterritorial.” (2001, p. 20).

O transitório parece ser o mote para o que vem com essa “modernidade líquida”, e a literatura já denunciava esse novo estilo de vida que surge com os desenvolvimentos dos centros urbanos, a urbanidade e os surgimentos de equipamentos institucionais, como a escola, e equipamentos culturais, praças, parques, etc. nas cidades. “Fixar-se ao solo não é tão importante se o solo pode ser alcançado e abandonado à vontade, imediatamente ou em pouquíssimo tempo.” (BAUMAN, 2001, p. 21)

O livro compreende um quadro de análise acerca da Modernidade e suas Transformações: do estado “sólido” para um estado “líquido”. Permeia cinco tópicos de análises onde discorre sobre: emancipação, individualidade, tempo/espço, trabalho e comunidade. A partir de suas ideias podemos constatar a partir da pesquisa de campo que a escola é uma instituição que sofreu e vem sofrendo constantes transformações ao longo do tempo, e que os jovens de ontem são bem diferentes do jovens de hoje, em ideais e atitudes, e que muitos professores passam a ter problemas com os(as) alunos(as) por conta de uma postura “antiquada”, como disseram alguns jovens, quando não conseguem lidar com os comportamentos e seus medos diante de jovens periféricos, “marginais”.

Inicia sua discussão sobre emancipação trazendo à tona a crítica de Herbert Marcuse, quando este reclama acerca da libertação das massas, pois a sociedade Moderna

cumpra o que prometeu para aqueles que estão dentro do ciclo de poder, consumo, ou das obsolescências programadas e possuem um *status* para circular livremente pelos espaços sem maiores imprevistos e complicações. Entretanto, diz Bauman, para Marcuse o problema seria “a falta de uma “base de massas” para a libertação.” (2001, p. 23)

Ao trazer o conceito de emancipação Bauman, analisa a categoria liberdade questionando se seria uma dádiva ou maldição. A emancipação está ligada ao fato de o sujeito deixar de ser um agente passivo e tornar-se um agente ativo. Saindo da sua zona de conforto os sujeitos começam a questionar e refletir acerca das ações e porquê das coisas. Aqui não será nosso intuito nos deter na obra, mas no conceito de Modernidade Líquida apresentado pelo autor, dada a sua importância e significação para os estudos nas ciências humanas e sociais.

Stuart Hall é outro grande teórico nas ciências sociais e humanas que nos apresenta em seu livro, “A Identidade Cultural na Pós-Modernidade” (2011), um outro olhar acerca das mudanças que vem ocorrendo nas cidades, sociedades, culturas e nos sujeitos. Diferente dos demais autores adota o termo “pós-modernidade” para abordar a categoria “identidade” dos sujeitos modernos e as transformações que vem sofrendo.

Inicia o livro trazendo “A identidade em questão”, onde diz que esta vem sendo amplamente discutida na teoria social argumentando que as velhas identidades estão em declínio e novas identidades vem surgindo, fragmentando o sujeito moderno, que era visto como um ser unificado. A “crise da identidade”, conforme Hall, “é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social.” (2011, p. 7).

Para Hall (2011), as identidades modernas estão sendo “descentradas”, e é a partir dessa afirmação que apresenta seu ponto de vista, ou teoria, categoria, análise, acerca dessas mudanças. Diz que, um tipo de mudança estrutural vem transformando as sociedades modernas e fragmentando as paisagens culturais de classes, de gênero, de sexualidade, de etnia, de raça e de nacionalidade, que antes se tinham como “sólidas”. As mudanças estruturais estão mudando também os sujeitos e suas formas de construção de si e do Outro. Por isso sua teoria se faz necessária, para que posamos pensar e perceber a escola como sendo esse lugar onde melhor podemos analisar e buscar um entendimento acerca dessas identidades em construção, “descentradas”, em luta consigo e com o mundo.

As identidades individuais são afetadas pelas transformações que ocorrem na estrutura socioespacial e nas formas de relações surgidas com a Modernidade e, com ela, provocam “deslocamento ou descentração do sujeito”, afirma Hall (2011), por isso, o lugar do sujeito no mundo social e cultural e a ideia sobre si, bem como a construção de seu *self*, passam a sofrer uma crise de identidade na Modernidade, e a escola como sendo um lugar onde as sociabilidades juvenis ocorrem não estão preparadas para lidar com toda essa transformação e pulsões de sujeitos que não estão mais passivos no local, mas inquietos com tudo aquilo que está acontecendo, as aulas, em que não veem muito sentido para suas vidas práticas, e para o agora.

Com isso, Hall (2011), irá abordar o processo de mudanças em seu conjunto, apontando três concepções de identidade: a do sujeito iluminista, do sujeito sociológico e do sujeito pós-moderno. Desse modo, pretende articular sua afirmação com as concepções socioantropológicas para melhor explicar seu ponto de vista.

Para ele, o sujeito iluminista é construído, ou pensado como centrado, senhor da razão, em consciência e ação. Voltado para o cultivo do Eu, a identidade de uma pessoa, individualista. O sujeito sociológico surge com a crescente complexidade do mundo moderno e a afirmativa de que o núcleo desse sujeito não era/é autônomo e autossuficiente, mas construído nas interações sociais e culturais por ele vivenciada em seu cotidiano. O sujeito pós-moderno, pelo contrário, conforme o autor, está mudando, tornando-se fragmentado, e composto por várias identidades, entretanto, os resultados das mudanças estruturais e institucionais tem provocado um colapso, fazendo com que se diga que a identidade não é fixa, essencial ou permanente, a identidade torna-se uma festa, “celebração-móvel”. (HALL, 2011). E os jovens sabem como ninguém usar suas identidades quando são necessárias.

Tomando esses autores como suporte e aporte para pensarmos os quadros de mudanças na sociedade e cultura Moderno-Contemporânea é que a questão da juventude e sua relação com a instituição escola – um lugar de memória -, passa a ser analisada/pensada, uma vez que uma nova geração, radicalmente diferente, como pudemos perceber nas observações participantes na escola pesquisada, surge e com ela novas demandas de relações sociais/culturais e de trabalho. Por isso, esses autores e suas teorias são tão importantes para pensarmos as transformações que vem ocorrendo e como os sujeitos vem lidando e vivenciando suas vidas cotidianas. Como bem coloca Bigum (2017, p. 203), “existem alienígenas em nossas salas de aulas?”.

3. O que disseram os jovens nos questionários

No capítulo dois buscamos um entendimento acerca do ser jovem na escola, trazendo a partir da pesquisa de campo, as ideias sobre periferia, cultura como recurso, a ideia de juventude, a escola e seus primórdios e lugar de dominação e poder, o cotiando escolar e o discurso da/na Modernidade. Como inicialmente estávamos voltados para a busca da cultura como recurso e meio de transformações identitárias, nos deparamos com o ser jovem na escola, como as experiências escolares de sociabilidade e socialização no ensino médio acontecem e quais são as experiências, expectativas e demandas juvenis. A escola é um lugar estranho, porém, para as populações menos abastadas, os pobres, representa um espaço de integração e interação onde se adquire os bens culturais que possibilitam ou deveriam possibilitar outros recursos para o desenvolvimento de suas vidas. (Nuñez, 2015)

A pesquisa de campo teve seu começo no final de 2017, e prosseguiu em 2018, como dito anteriormente, desse modo, na escola E, passei a frequentar as turmas do segundo ano, A, B, C, D, por uma semana, e as turmas do terceiro ano, A, B, C, para em seguida passar a frequentar somente uma turma, o segundo ano D. Em meio às observações, começou a construção de um questionário, inicialmente com 40 questões e, posteriormente, reduzido e concentrado em 29 questões agrupadas por categoriais: identificação, dados socioeconômicos, educacionais e culturais.

Como apontado anteriormente, a partir da lista de alunos matriculados no segundo ano, o ano letivo de 2018 tinha um total de 169 alunos matriculados, mas não necessariamente frequentadores das aulas ou da escola. Nesse sentido, aplicamos 75 questionários com os alunos de todas as turmas, em dias diferentes do mês de agosto. Esse quantitativo corresponde aos questionários entregues e respondidos, ou não, pelos alunos em dias específicos de aulas. A questão da evasão escolar é uma realidade na escola, mas, como esse não era o foco da pesquisa, aqui trazemos dados que apontam que o Estado de Alagoas é um dos que registra altos índices de evasão escolar no ensino médio. Os motivos dados pelos alunos acerca da evasão escolar têm a ver com o que observamos *in loco*: o ensino é chato, querem ensinar as mesmas coisas da mesma forma, há falta de interesse e motivação, não de todos, mas de grande maioria, faltas de professores e alunos, muita conversa em sala, preocupação em trabalhar e ajudar em casa, desinteresse, além de diversos outros fatores.

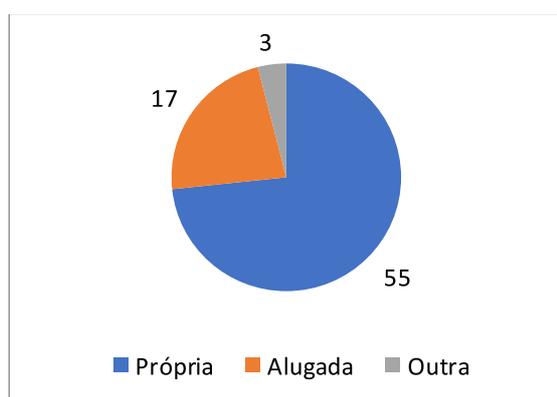
A seguir mostraremos os dados coletados, onde iniciamos com as amostragens de identificação: sexo, idade, naturalidade, situação conjugal. Como pudemos ver, os quantitativos de homens e mulheres estão quase que equilibrados no que diz respeito ao sexo, sendo 36 mulheres e 39 homens, que participaram. Em relação às idades dos jovens, 31 tinham entre 15 e 16 ano; 42, entre 17 e 20 anos; um com 20 anos; e um ignorado, ou seja, não respondeu.

Sobre naturalidade, 72 disseram ser de Maceió, dois nascidos fora do estado, sendo um do Rio de Janeiro e outro de São Paulo, e um não respondeu. Acerca da situação conjugal, 52 disseram ser solteiros, nenhum sendo casado, 14 que viviam com companheira, nenhum separado e nove namorando ou ficando.

A partir deste momento mostraremos os dados socioeconômicos: residência, com quem viviam, quantos moravam na casa, o nível de escolaridade dos pais, família, se trabalhavam, com o quê, quantas horas, sua renda, como costumavam gastar e qual a renda da família.

E logo abaixo vemos que muitos disseram morar em casa própria, 55 pessoas, enquanto 17 viviam de aluguel; e três, outra, ou seja, um morava com a avó e dois não responderam. Aqui podemos perceber que muitos desses sujeitos residem nos conjuntos residências populares que foram criados no passado nesta localidade, sendo doado aos moradores que viviam na beira da lagoa, não significando dizer que outros não vieram ocupar o espaço deixado para trás daqueles que saíram.

Gráfico 1 – Residência.

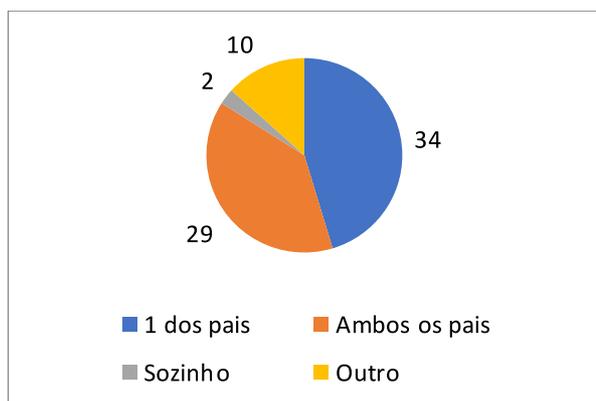


Fonte: pesquisador.

Perguntados sobre com quem viviam, 34 disseram viver com um dos pais, em sua grande maioria a mãe, mas alguns somente com o pai, poucos, 29 que viviam com os

pais, dez responderam outros, sendo sete com a avó materna, uma com avó paterna, um com a avó e tia e um não respondeu, dois disseram morarem sós. Aqui podemos perceber como está configurada a construção familiar dos jovens.

Gráfico 2 - Com quem viviam.



Fonte: pesquisador.

Acerca da quantidade de pessoas residentes com eles, 40 disseram que moravam com três a quatro pessoas; 20, com cinco a seis pessoas; dez, com uma a duas pessoas; três, com sete a oito; e duas, outros, sendo uma com um a nove e um que não respondeu.

Gráfico 3 – Quantidade de pessoas residentes na casa.

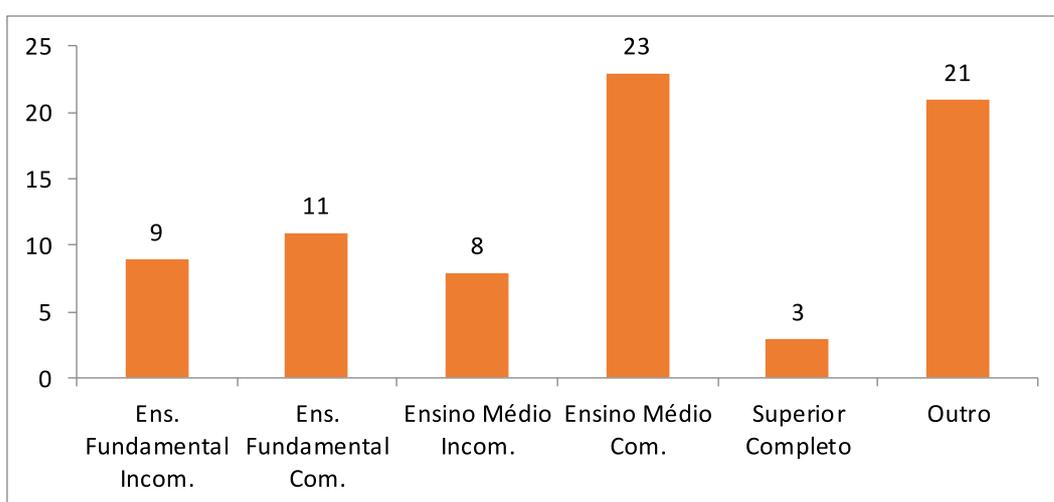


Fonte: pesquisador.

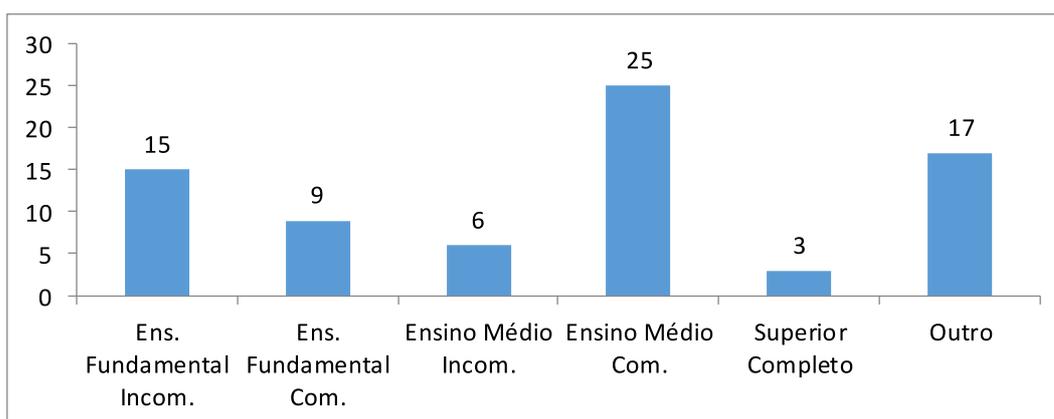
Sobre a escolaridade dos pais, no primeiro gráfico temos a escolaridade das mães, onde vemos que nove possuíam o ensino fundamental incompleto, onze possuíam

o ensino fundamental completo, oito, o ensino médio incompleto, havendo 23 com o ensino médio completo, três com superior completo e 21 outros, sendo eles: oito que não souberam dizer, sete que não responderam e seis que disseram que não estudaram. No segundo gráfico temos a escolaridade do pai, onde 15 disseram que ele tinha o ensino fundamental incompleto, e havendo nove deles com o ensino fundamental completo, seis com o ensino médio incompleto e 25 com ele completo, três com o ensino superior completo e 17 outros, sendo: nove que não souberam dizer e oito que não responderam.

Gráficos 4 – Escolaridade dos pais.



Fonte: pesquisador.

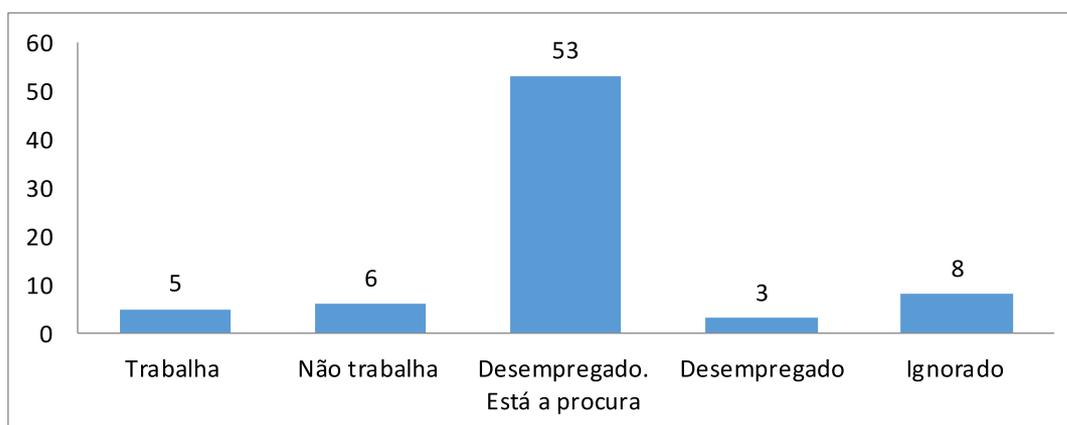


Fonte: pesquisador.

Em relação ao trabalho, cinco disseram trabalhar: seis, que não trabalhavam; 53 que estavam desempregados, mas estavam à procura de trabalho; três disseram estar desempregados; e oito não responderam. E aqui podemos perceber a falta que as políticas

públicas para as juventudes, voltadas para o mundo do trabalho faz para jovens de escolas públicas, periféricas, pois, ao invés de se preocuparem apenas com a formação educacional, que já não é boa e não tem tanta qualidade, se deparam com as necessidades impostas a seus pais e sua família e logo cedo são “convocados” para o mundo informal do trabalho.

Gráfico 5 – Trabalho.

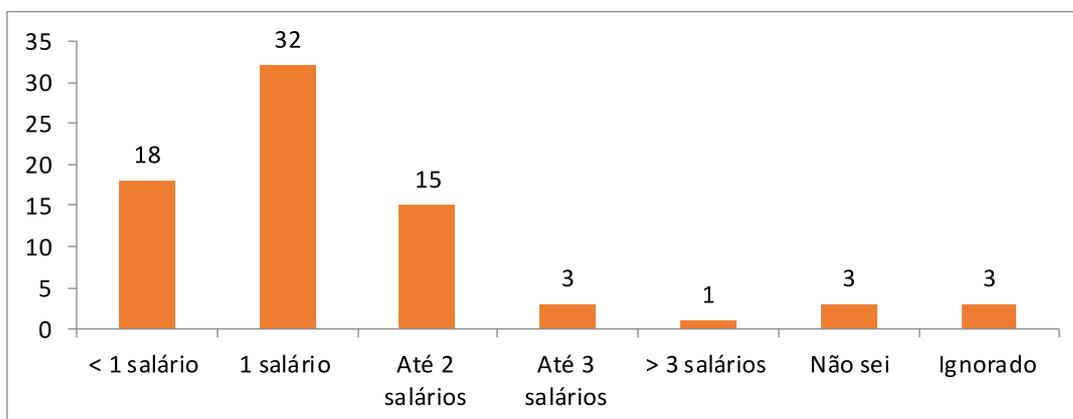


Fonte: pesquisador.

A questão 9 tem um desdobramento para as questões 9 a, 9 b, 10 e 10 a, então, aqueles que responderam estar trabalhando disseram com o que trabalhavam e quanto ganhavam. Nesse sentido, nenhum dos cinco jovens que disseram trabalhar era funcionário público, um tinha carteira assinada, e houve um sem carteira assinada, dois em estágios remunerados e um jovem aprendiz.

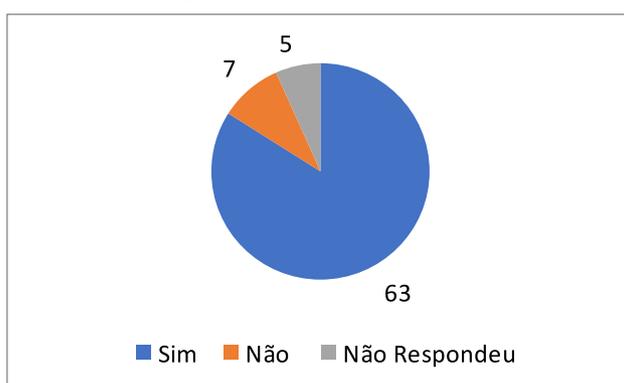
Em relação a horas trabalhadas por dia, um disse trabalhar 8 horas por dia, realizando trabalhos de camelô e outros; um trabalhava por 6 horas, estagiário; três, por 4 horas. Em relação à renda, três disseram receber menos de um salário-mínimo, houve um com salário-mínimo e um outro com até três salários. Em seguida, perguntou-se como costumavam gastar seu dinheiro, onde três disseram ajudar em casa e poupar para fazer faculdade paga, um disse que gastava o que recebia comprando roupas e sapatos, e um, outros, despesas com seu filho.

Sobre a renda da família, 32 disseram que seus pais recebiam um salário-mínimo; 18, que eles ganhavam menos de um salário-mínimo; 15, que recebiam até dois salários; três, até três salários; um, menos de um salário; três não souberam informar quanto os pais recebiam, e outros três não responderam a questão.

Gráfico 6 – Renda familiar.

Fonte: pesquisador.

Em relação às questões educacionais, perguntados acerca de se pretendiam fazer curso superior, 63 disseram que sim; sete, que não; e cinco não responderam essa questão, mesmo tendo respondido as demais. O que aconteceu com alguns que responderam ao questionário, mas respondiam o que interessava a eles, uma característica observada em sala, faziam o que queriam, quando queriam, do jeito que queriam.

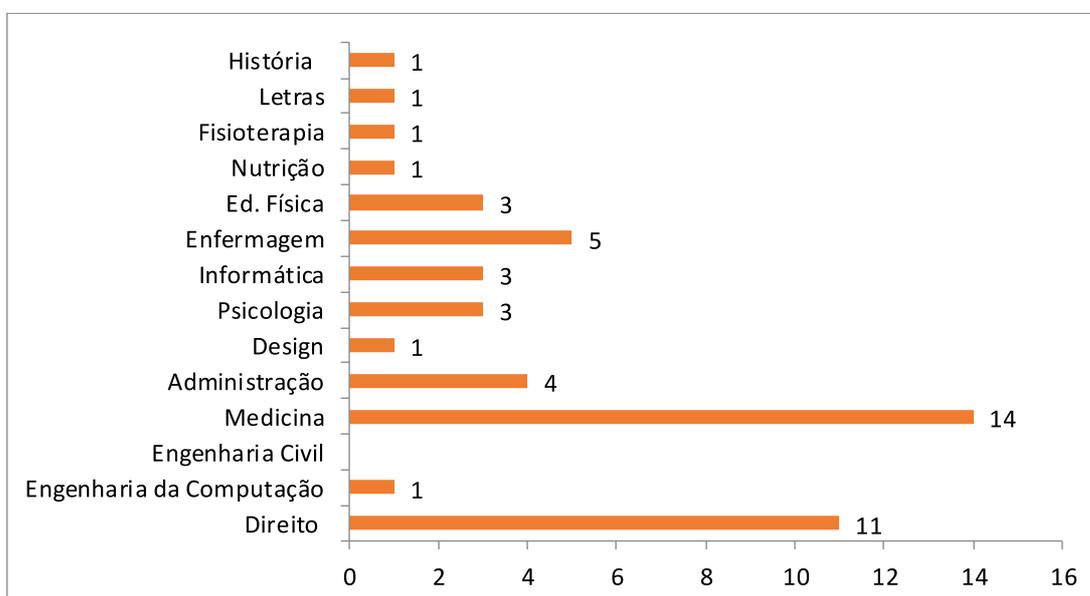
Gráfico 7 – Questões educacionais.

Fonte: pesquisador.

Em seguida, mostraremos os cursos superiores de maior interesse dos jovens que responderam ao questionário e neles podemos ver que Medicina era a preferência de 14 deles; seguido de Direito, 11 alunos(as); Enfermagem, cinco; Administração, quatro; Educação Física, Informática, Psicologia, três; História, Letras, Fisioterapia, Nutrição, Design, Engenharia Civil e Engenharia da Computação, um cada. Aqui podemos ver que

muitos pretendem fazer medicina e cursos que exigem um nível de conhecimento mais elevado, entretanto quando questionados acerca dessa exigência disseram que pretendem fazer cursinho para poder atingir esse objetivo, uma vez que reconhecem que o ensino que recebem na escola está longe de ser o mais adequado, exigente e aprofundado para atingirem seus objetivos futuros. A escola procura incentivar os estudos, mas em sala de aula a realidade se apresenta de outra forma e com outras facetas, não permitindo que tenham qualidade no ensino para que possam adquirir competências para atingir seus objetivos.

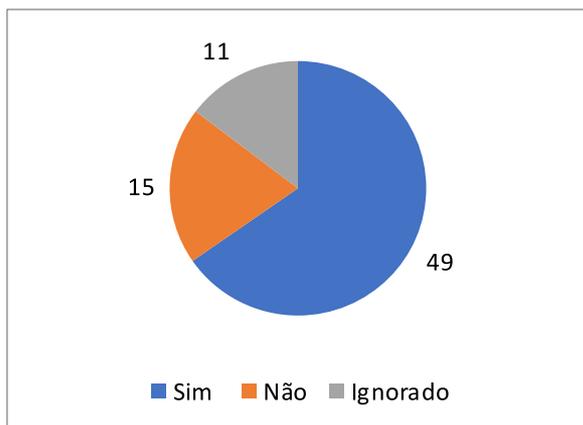
Gráfico 8 – Curso superior pretendido.



Fonte: pesquisador.

Perguntados acerca da pretensão de fazer cursos técnicos, 49 responderam que sim; 15, que não; e 11 não responderam. O que deu para perceber é que na escola, ou melhor, nas escolas, o trabalho pedagógico realizado se concentra na busca por vagas em universidades em detrimento aos cursos técnicos existentes. Não se fala em educação técnica, por isso, muitos quando pensam em qualificação profissional vislumbram apenas universidades e faculdades, não sendo colocadas alternativas para a entrada no mundo do trabalho qualificado.

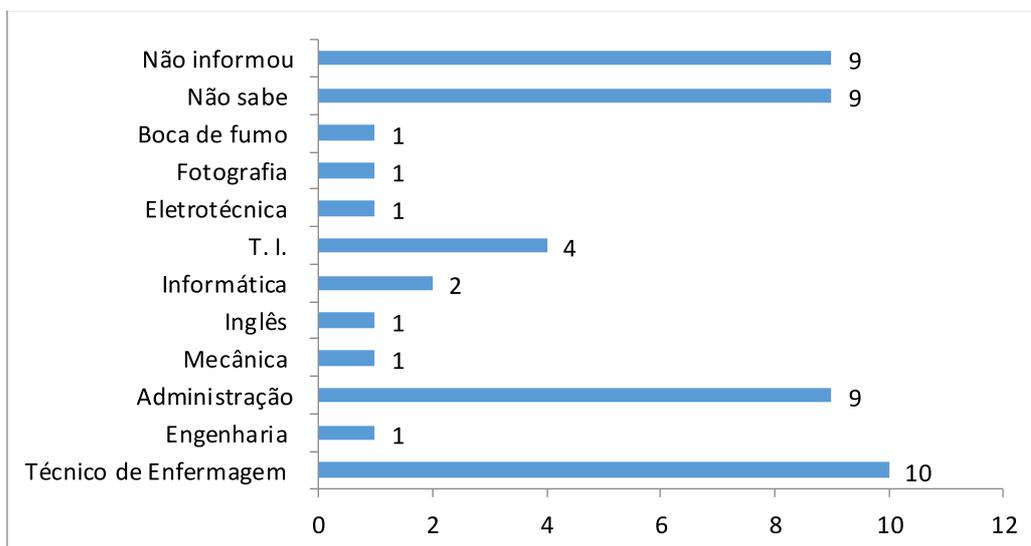
Gráfico 9 – Pretensão em fazer curso técnico.



Fonte: pesquisador.

Com isso, no gráfico seguinte aparecem os cursos e algumas respostas dos alunos, onde dez disseram que pretendem fazer Enfermagem; nove, Administração; nove não informaram; nove não sabiam; e houve quatro de Tecnologia da Informação – T. I., dois de Informática, um de Inglês, um de Mecânica, um de Engenharia, um de Eletrotécnica, um de Fotografia, um de “boca de fumo”. E como não poderia deixar de ser, até no questionário acharam um jeito de ser “gaiato”.

Gráfico 10 – Cursos técnicos escolhidos pelos alunos.



Fonte: pesquisador.

Sobre a participação dos jovens em alguma atividade extracurricular na escola, 57 deles disseram que não participavam, enquanto 11 deles disseram que sim, que participavam, e dentre as atividades falaram do time de futebol da escola, atividade extra,

robótica, banda de fanfarra, Cebrace (curso brasileiro de ações sociais para a cidadania, uma ONG), Proerd (Programa educacional de resistência às drogas), e sete não responderam. Em sua grande maioria, os alunos/jovens disseram não saber de atividades extracurriculares na escola, porque não existia, e/ou, quando existia apenas os mais “aptos” eram chamados a participar, ou não havia o interesse mesmo por muitos(as) deles(as), como foi verificado nas atividades da banda de fanfarra, por exemplo, que muitos alunos do ensino não participavam por vergonha, timidez, falta de incentivo.

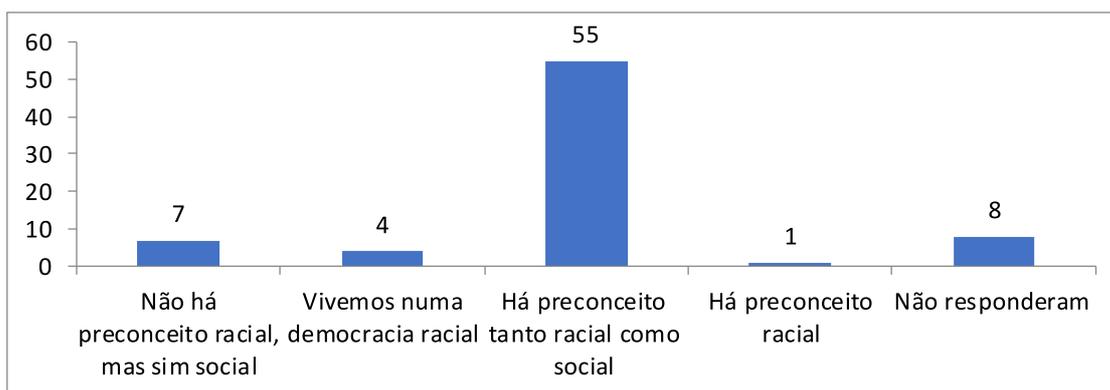
Gráfico 11 – Participação em atividades extracurriculares.



Fonte: pesquisador.

Em relação à questão racial, 55 disseram existir preconceito tanto racial quanto social, oito não responderam, sete falaram que não havia preconceito racial, mas sim social, quatro, que vivemos numa democracia racial e um, que havia preconceito racial. Os que afirmaram a existência do preconceito racial e social, provavelmente foram aqueles(as) que sentiram na pele tal situação, como relatos ouvidos em sala, quando alguns/algumas colocaram para os colegas e professores, quando, por exemplo, precisam pegar transporte por aplicativo, tem abordagem policial, estão em grupos em lugares de elite.

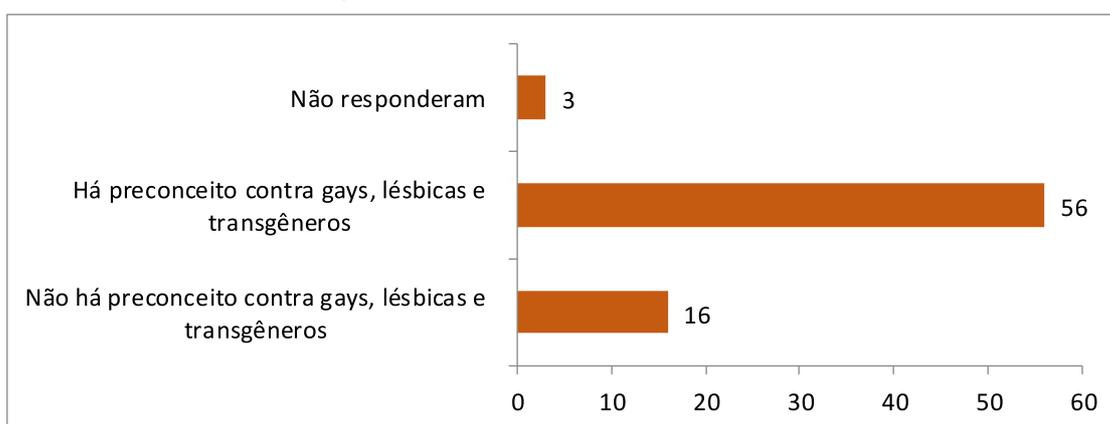
Gráfico 12 – Questão racial.



Fonte: pesquisador.

Logo abaixo vemos o que disseram acerca da questão de gênero, onde 56 disseram que havia preconceito contra *gays*, lésbicas e transgêneros, 16, que não havia preconceito contra *gays*, lésbicas e transgêneros, e três não responderam. O interessante aqui é poder perceber que dentro do ambiente escolar pesquisado as relações de gênero e sexualidade aparentemente pareciam ser bem tranquilas e sem grandes problemáticas, entretanto o preconceito estava/está sempre presente nas relações de sociabilidade cotidiana e nas jocosidades. Nas observações pudemos presenciar alguns comentários homofóbicos, transfóbicos, entre alguns alunos(as) heteros em relação a orientação sexual daqueles que não estavam “enquadrados”, mas nunca na frente, sempre por trás, sem a presença do outro, e na frente deste tudo eram flores, bem como também nas zoeiras.

Gráfico 13 – Questão de gênero.

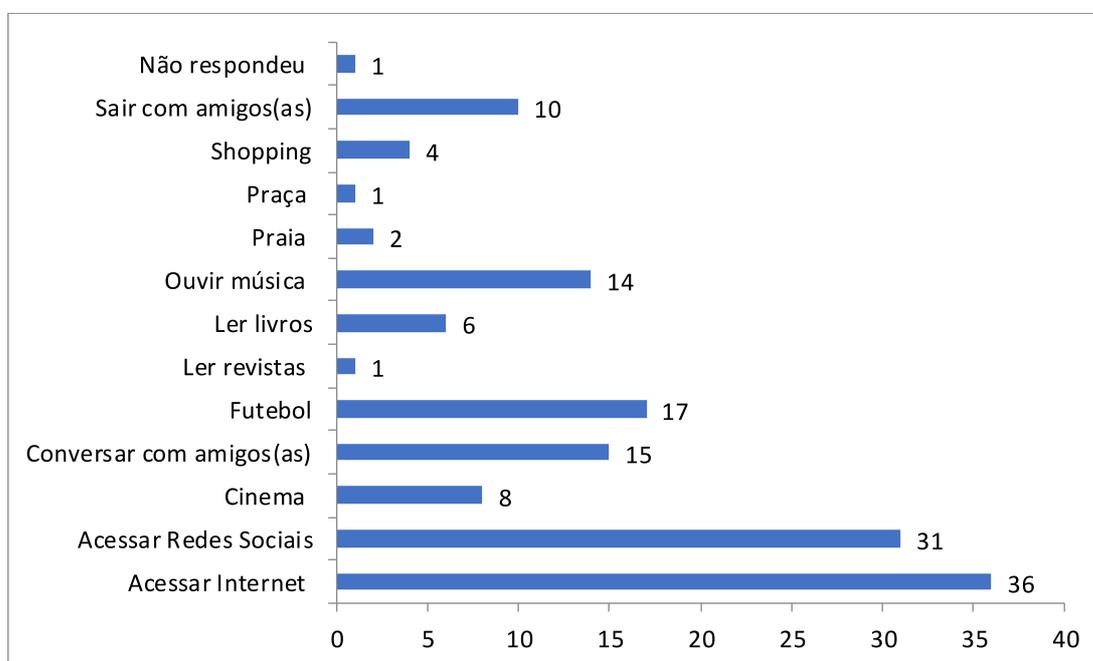


Fonte: pesquisador.

Acerca dos dados culturais dos jovens/alunos, solicitamos que escolhessem duas opções de lazer mais frequentes praticadas por eles, e o gráfico abaixo expressa o que disseram. Nenhum deles optou pela TV ou teatro, nos dando uma informação de que essas

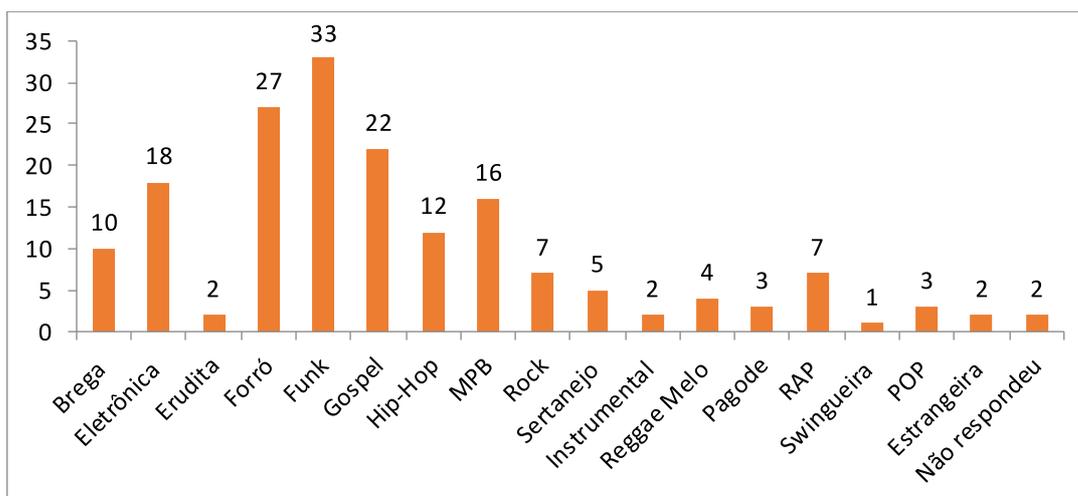
formas de entretenimento, que se apresentam de formas diferentes, a tv, todos tem, mas já não desperta tanto interesse em sua programação, o que seria algo bom, se pensarmos nos danos que podem causar e causa, alienação; o teatro, é esse lugar onde tragédias são encenadas e assistidas, causando catarse. O teatro e as artes de uma forma em geral não são estimulados no ambiente escolar, e quando são não conseguem ser absorvidos, entendidos pelos(as) alunos(as). Entretanto, podemos perceber o uso e acesso à *Internet*, e as redes sociais como algo que cresce e passam a ser vistas como lazer. Observar a vida alheia pelas redes e postar “coisas boas”, “positivas”, “sensuais”, para “causar”, mostrar que está por cima.

Gráfico 14 – Dados culturais.



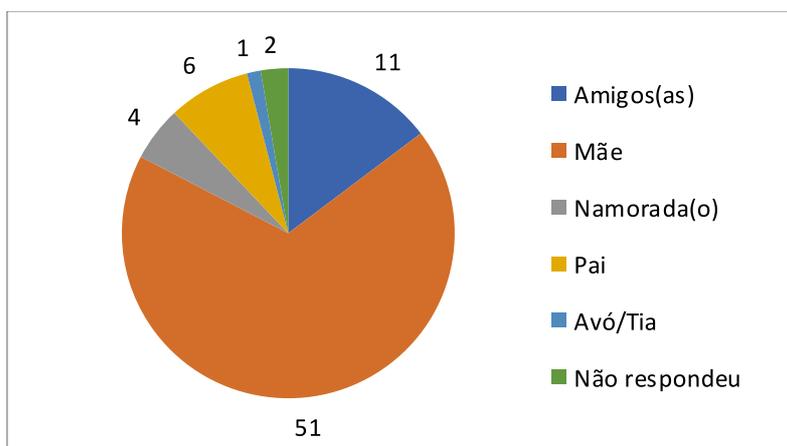
Fonte: pesquisador.

Sobre o gênero de música que escutavam, o gráfico abaixo aponta essa tendência e nos mostra que 33 disseram ouvir e gostar de funk, “por ser da periferia”, “falar o que nós entende”. O forró vem em segundo lugar, com 27 que disseram gostar, o que tem a ver com o lugar onde moram, com as festas juninas, uma identidade cultural nordestina. Alguns, 22 disseram gostar de música gospel, por ter a ver com a religião que praticam, evangélicos e católicos, sendo o índice de evangélicos maior. A música eletrônica aparece com 18, MPB 16, hip-hop 12, brega dez, Rock e Rap sete, sertanejo cinco, reggae melo quatro, pop três e outros gêneros com dois, um.

Gráfico 15 – Gênero musical

Fonte: pesquisador.

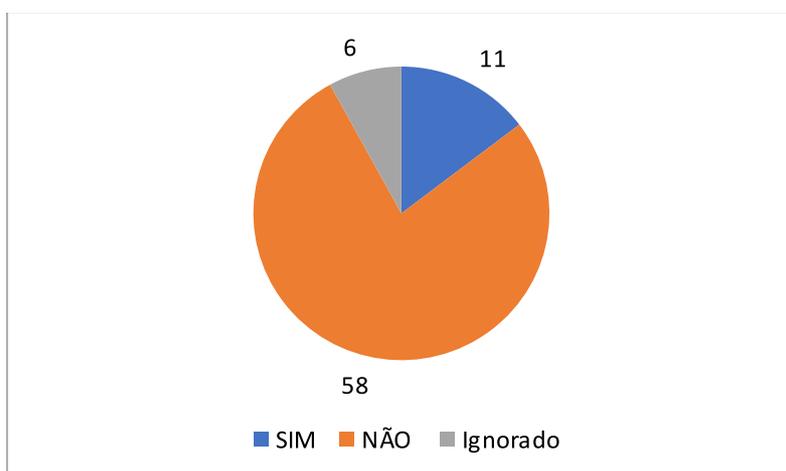
No gráfico seguinte temos as respostas que deram sobre a pessoa que mais consideravam o que ela dizia, em sua grande maioria, disseram ser a mãe essa pessoa. Aqui percebemos que a figura materna, 51 disseram isso, tem bastante importância no desenvolvimento desses sujeitos. Os amigos aparecem em segundo lugar com 11 respostas que disseram confiar mais neles que em sua mãe. Entretanto, seis disseram ter o pai como sendo essa pessoa de consideração, quatro que confiam no namorado, e um em avó e/ou tia, dois não responderam.

Gráfico 16 – Pessoa que mais consideram

Fonte: pesquisador.

Em relação ao conhecimento de algum grupo cultural jovem no bairro, 58 disseram não saber, 11 tinham conhecimento e, quando perguntados qual, citaram: um falou quadrilha junina, dois igreja, um Jovem Cidadão Ação, uma capoeira/dança, dois judô/capoeira/coco de roda, um Família Garcia, um os Zika do Gueto, um hip-hop, e seis não responderam. E aqui pudemos verificar que esses jovens, ou não tem conhecimento de grupos culturais, ou não tem interesse em participar dos mesmos, digo isso, pelo fato de ter observado que muitos deles não participam da atividade da banda de fanfarra da escola e não tem interesse de participar por estarem no ensino médio e terem preferência por participar de outras atividades, ou como bem disseram, “nada”, “ficar em casa”, “igreja” etc.

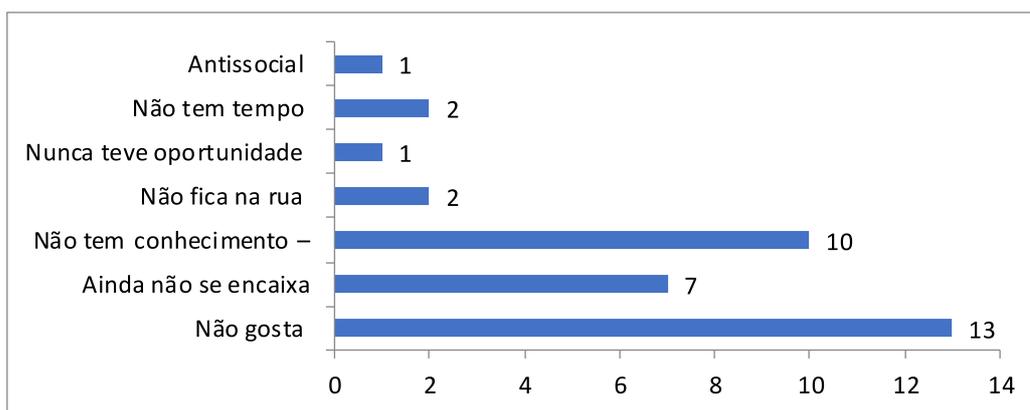
Gráfico 17 – Conhecimento acerca de algum grupo cultural na localidade



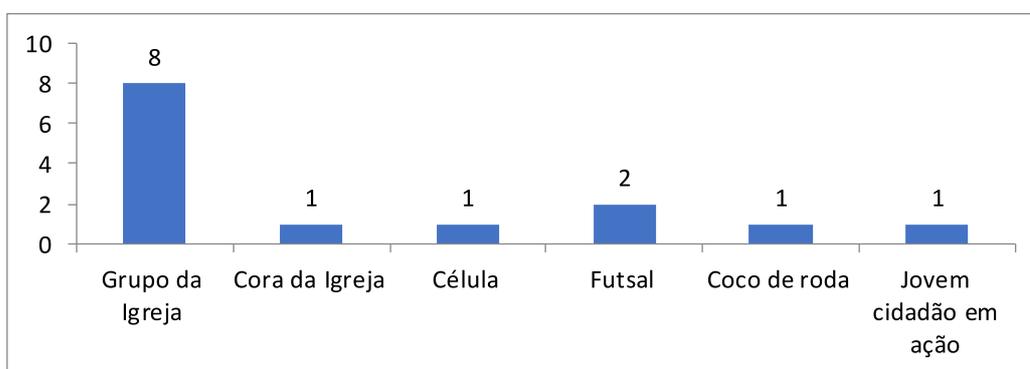
Fonte: pesquisador.

Perguntados sobre a participação em atividades de algum grupo de jovens, os que disseram não estão nesse primeiro gráfico. E podemos ver as respostas dadas por eles para a não participação nesses grupos, os que disseram sim, no gráfico abaixo, falaram quais eram esses grupos de jovens.

Gráficos 18 – Participação ou não em atividades de grupo de jovens



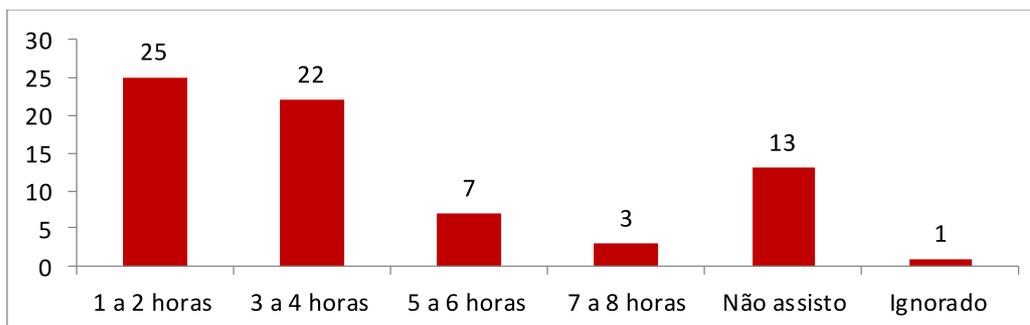
Fonte: pesquisador.



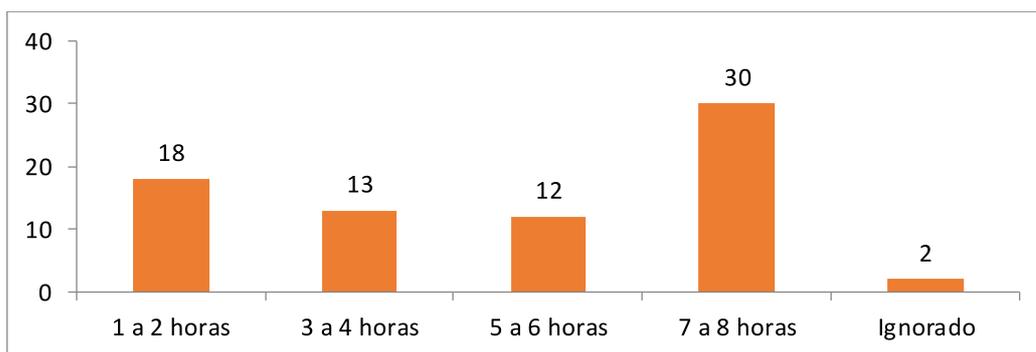
Fonte: pesquisador.

Questionados sobre o tempo dispensado à TV, 25 disseram passar de 1 a 2 horas; 22, de 3 a 4 horas; sete, de 5 a 6 horas; três, de 7 a 8 horas; 13 disseram não assistir; e um não respondeu. E no gráfico seguinte temos as respostas relacionadas a quantas horas por dia ficavam na Internet, onde 30 disseram passar de 7 a 8 horas; 18, de 1 a 2 horas; 13, de 3 a 4 horas; 12, de 5 a 6 horas; e dois não responderam.

Gráficos 19 – Uso da Tv e Internet



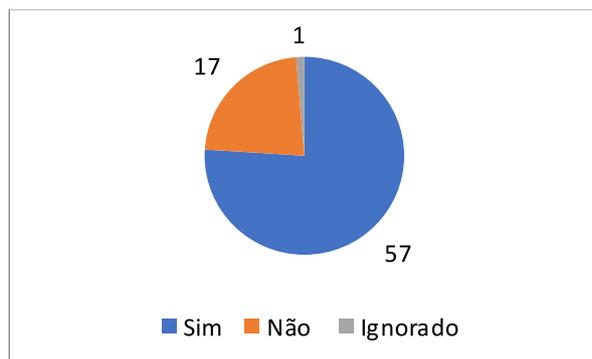
Fonte: pesquisador.



Fonte: pesquisador.

Na pergunta sobre se possuíam Internet em casa, 57 disseram que sim, 17, que não, e quando questionados de onde acessavam, 15 marcaram que “da casa da vizinha” e um do celular, e um não respondeu à pergunta.

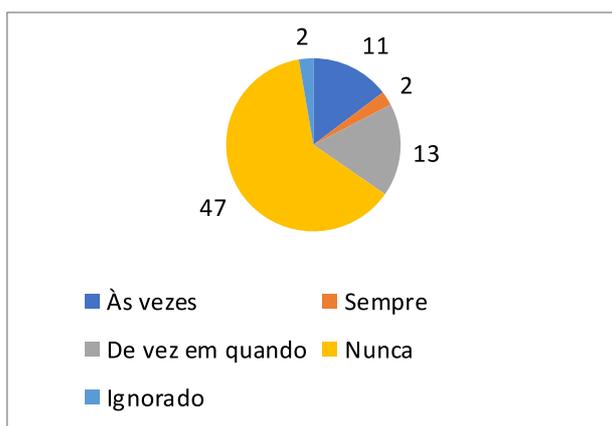
Gráfico 20 – Internet.



Fonte: pesquisador.

Questionados acerca do hábito de leitura de jornal e sua frequência, 47 disseram que nunca liam; 13, de vez em quando; 11, às vezes; dois, sempre; e dois não responderam. Aqui já começamos a ver que o nível de leitura e interesse pela mesma é bastante deficiente e deficitário na escola, ou, melhor, nas escolas, existe sala de leituras equipadas para receber o(a) aluno(a), entretanto são pouco ou quase nunca estimulados ao uso do espaço e leitura como forma de complementação do aprendizado e conhecimento do mundo.

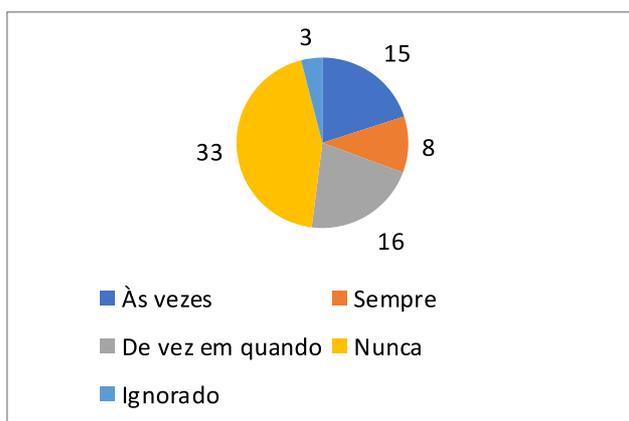
Gráfico 21 – Leitura de Jornal



Fonte: pesquisador.

Sobre o hábito de ler revistas e com que frequência, 33 falaram que nunca liam revistas, 16 disseram ler de vez em quando; 15, às vezes; oito, sempre; e três não responderam. Nessa pergunta, o padrão se repete, a falta de interesse pela leitura.

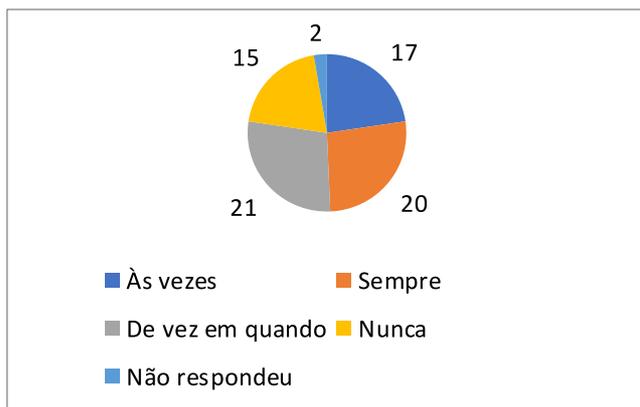
Gráfico 22 – Ler revistas



Fonte: pesquisador.

Em relação ao hábito de ler livros e com que frequência, 21 disseram ler de vez em quando; 20, sempre; 17, às vezes; 15 nunca liam; e dois não responderam. Acerca da leitura de livros demonstram um pouco mais de interesse, entretanto, conforme o voluntário da sala de leitura bem pontuou, “poucos alunos veem aqui”, “temos ótimos livros e revistas”, o que de fato pode comprovar.

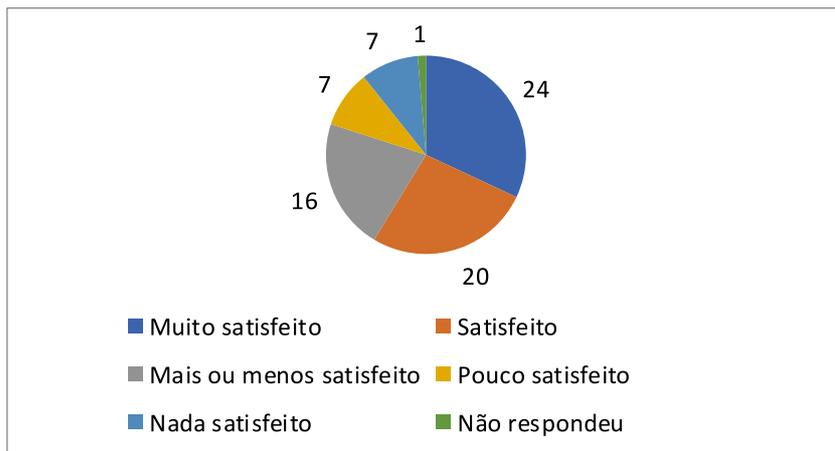
Gráfico 23 – Ler livros



Fonte: pesquisador.

Questionados acerca de sua aparência física, 24 disseram estar muito satisfeitos com ela; 20, satisfeitos; 16, mais ou menos satisfeitos; sete, pouco satisfeitos; e outros sete, nada satisfeitos; um não respondeu.

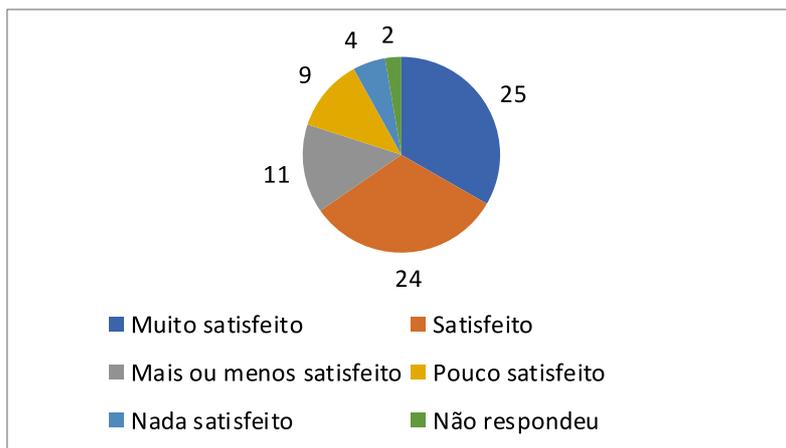
Gráfico 24 – Aparência física



Fonte: pesquisador.

Em relação à maneira como passavam o tempo livre, 25 disseram estar muito satisfeitos; 24, satisfeitos; 11, mais ou menos satisfeitos; nove, pouco satisfeitos; quatro, nada satisfeitos; e dois não responderam.

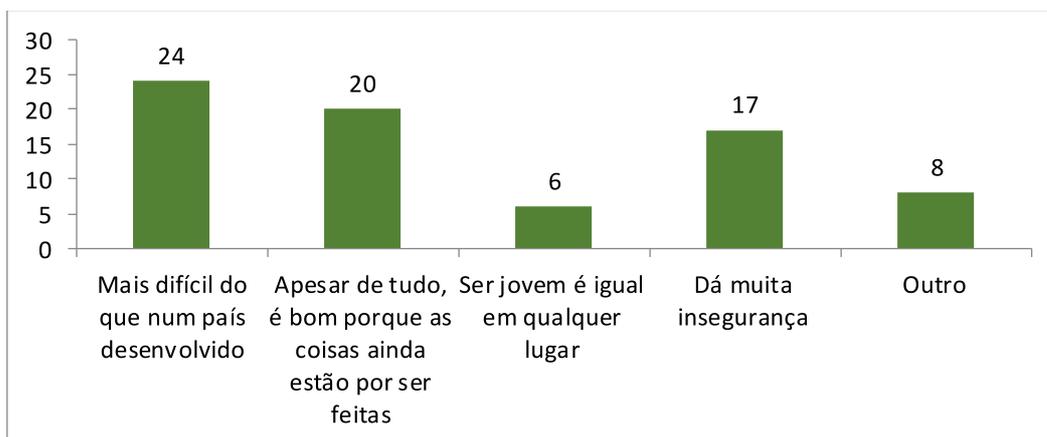
Gráfico 25 – Como passavam o tempo livre



Fonte: pesquisador.

Em relação a ser jovem no Brasil, 24 disseram ser mais difícil ser jovem aqui do que num país desenvolvido; 20, que, apesar de tudo, é bom, porque as coisas estão por ser feitas; 17, que dá muita insegurança; seis, que ser jovem é igual aqui como acolá; e houve oito que responderam de outras formas ou não responderam, no caso, cinco não responderam, e um disse: “complicado deixar a influência dos ‘amigos’”, outro disse: “Ótimo, governo defende em tudo!”, e um não respondeu.

Gráfico 26 – Como é ser jovem no Brasil



Fonte: pesquisador.

Os gráficos apresentados são referentes às questões de 1 a 29. As questões 30 e 31, como eram questões abertas, teriam que escrever de forma sucinta suas respostas, desse modo, conseguimos apreender das respostas os seguintes argumentos:

O que é ser jovem para você no bairro onde mora?

- É difícil, porque é perigoso e as coisas erradas estão sempre lhe tentando.
- Não tenho nada do que reclamar.
- Todo dia aprendemos algo novo, então a cabeça pensa antes de tomar qualquer decisão.
- Normal. (4)
- Uma coisa difícil.
- Aproveitar a vida de várias formas.
- Um pouco perigoso por conta da violência.
- Fugir do mau caminho.
- Uma pessoa igual a qualquer outra, até somos comparados como adultos.
- É normal como em qualquer outro bairro, apesar de tudo.
- É ser muito forte, aceitar outras opiniões, lidar com muita coisa e aprender com elas.

Não responderam (4)

Como é a vida para você na cidade de Maceió?

- Difícil, porque é perigoso.
- Difícil, um pouco pela dificuldade que tenho em arrumar um bom emprego como jovem aprendiz e pela violência na cidade.
- Eu não posso reclamar de nada, só tenho o que reclamar das oportunidades de emprego, que está em falta.
- Boa, mas poderia melhorar. (1)
- É boa, porém existem muitas brigas.
- É uma vida mais ou menos, precisa melhorar, mas dá para viver.
- Vida insegura. (1)
- Legal, tem muitos lugares bons para ir, porém bem perigoso.
- É bom, eu gosto, apesar de não querer desenvolver aqui.
- Ótima.

- Muito difícil.
- Uma vida normal cheias de desafios que cada dia se conquista.
- Tem seus prós e contras, mas não é todo mau, poderia ser melhor.
- Eu gosto da minha cidade, acho bom.

Não responderam (4)

Através das respostas dadas ao questionário pudemos apreender e compreender de uma certa forma, quem são, de onde são, o que pensam, quais seus hábitos, costumes, e o que pensavam esses sujeitos jovens que se dispuseram a colaborar com esta pesquisa. Dessa forma, percebemos que ensinar e aprender é uma questão de sobrevivência, pois muitos jovens percebem que sem a educação escolar institucionalizadas não poderão

alcançar seus projetos de futuro, mesmo que percebam qual seu lugar no tabuleiro desse jogo. Os projetos são sempre grandiosos, mas sabem que estão em desvantagens na busca pelo *status* social e cultural. Desta feita, tentam resistir e existir na luta e na busca pela educação, e mesmo que critiquem a escola, esses jovens confirmam esse lugar como sendo de excelência, pois, mesmo criticando reconhecem-na como sendo importante, mas de acordo com as ideais de alguns(as), precisa de “pulso firme”, de “diretor(a) que imponha respeito”, “que não tenha medo do aluno(a)”.

4. As rodas de conversas e o que disseram os jovens

As rodas de conversas tiveram início no mês de agosto com alguns(algumas) alunos(as) do segundo ano B e D. Antes disso, estive nas turmas falando sobre as rodas e passei uma lista onde solicitei que aqueles que tivessem interesse em participar dessa etapa da pesquisa colocassem alguns dados, como nome e telefone. No dia 2 de agosto, na sala dos professores, o coordenador de ensino apareceu e falou: “Quatro professores faltaram hoje e, por isso, fica complicada a organização da escola e manter os alunos em sala e não no pátio.”. Disse que encaminhou as faltas dos professores que não vieram nos meses anteriores e eles reclamaram. Disse que não havia comprometimento no trabalho e que naquele dia nem era para ele estar ali, por conta do seu mestrado, que deveria estar em casa estudando, mas não deixava a escola abandonada. Depois de ouvir esse desabafo, saí da sala dos professores e fui às turmas do segundo B e D. No B estavam tendo aula e no D estavam sem aula, a professora ainda não havia chegado, e a segunda aula não teriam, porque a professora também faltou. Falei com os alunos que estavam na sala e vi pela lista quem estava ali e quem não estava, perguntei se poderíamos nos reunir, já que estavam sem aula.

Fui até o pátio e falei com Alberto, solicitei que ele reunisse a turma na sala. Fui até a sala dos professores e o coordenador de ensino estava lá. A aluna Marta, do segundo ano D, apareceu, falei da pesquisa e ela disse que ia participar, eu disse que estava indo para a sala e ela poderia ir. Na turma estavam os alunos que assinaram a lista no dia em que passei e outros(as) que não assinaram e quiseram participar. Um grupo de alunas ficava conversando na sala e perguntei se iriam participar, disseram que não, pedi que se retirassem, saíram. Antes de começar a conversa, falei mais uma vez sobre a pesquisa e li o Termo de Consentimento Autorizado e comuniquei que os que eram “menores” precisavam levar o termo para que os pais assinassem. Entreguei e dei início à roda de conversa. A partir de um roteiro prévio elaborado, comecei a conversa. Antes, solicitei que fizéssemos um círculo, quadrado, tinha 20 alunos(as), todos dentro do círculo, meio quadrado, e uns dois ficaram sentados em cima da mesa da banca.

Assim se deu a conversa com o segundo ano D e B. As rodas de conversa com as duas turmas começaram nesse dia, primeiro me reuni com os alunos do D e depois com os alunos do B, que eram em menor número, apenas 10 alunos(as), o que foi bastante proveitoso. Tive dois encontros com o segundo D e três com o B. A terceira roda de conversa, que estava prevista com a turma D, não aconteceu, pois eles não quiseram mais

falar, não apareceram no último encontro que teríamos, fugiram, não tiveram aula e foram embora, ainda falei com alguns no pátio e disseram que já tinham dito tudo. O que não aconteceu com os(as) alunos(as) do B, os do início da roda apareceram, menos um aluno que teve de se ausentar no dia.

As perguntas tiveram os seguintes eixos: ser jovem e juventudes, ser estudante, escola, projetos de vida e morar no bairro. As falas nas rodas nos levam ao que pensavam e queriam para si os sujeitos da pesquisa.

O que é ser jovem?

Na juventude, os sujeitos pertencentes a essa categoria compartilham a mesma fase da vida. O jovem é influenciado e constitui-se a partir do contexto sociocultural econômico em que vive. Juventude tem um sentido coletivo, significando uma parte da população total de um país. (Dicionário de Ciências Sociais, 1987)

Sendo assim, ao serem perguntados sobre ser jovem e juventude, as respostas dos dois grupos foram bastante diferentes, disseram: “é bom, (Em que aspecto?) não ter responsabilidade, é fazer coisas assim, que a pessoa não tem responsabilidades, a pessoa não se compromete..., eu ia falar tão bonitinho...”. Ficaram tirando onda: “como é que se diz, não ter responsabilidades muito com as coisas, fazer as coisas e não ligar muito para o que o povo diz, acho que é isso” (Segundo D).

“Namorar à vontade... poder curtir a idade sem pensar nas consequências e sendo mais novo, mas, lá na frente, se a pessoa for mais velha, a gente vai se preocupar com muitas coisas, entendeu, mas mais novo não, só curtir mesmo”; “Aproveitar a adolescência”, alguém fala, “tomar catuaba, afofar o ganso”, e ficaram rindo” (Segundo D).

“Chegar cedo em casa...”; “Se comprometer com os estudos, apesar da gente falar assim, é curtir, mas a gente tem de saber a hora para tudo, tem hora de estudo, tem hora da curtição, essas coisas...”; “é saber que vai ter responsabilidade mais para frente, que vai ter um trabalho, vai ter filho, vai ser mais responsável, vai saber que não vai ter aquela vida de curtição como antes”. “Então tem que aproveitar antes, né...”; “tem de ser maduro”, e Luana disse para Cássio que agora ia ter de crescer, Fred falou que para crescer a pessoa não tinha de casar e ter filho, Luana disse que é mentalmente, e ele disse que, aí, ele ia trabalhar e ganhar dinheiro pra curtir mais (Segundo D).

Riram e disseram que é tão complicado, “vida louca”, alguém falou. ‘Mas, dá para todo mundo interagir’. “É muito difícil, né, porque depois de certa idade a pessoa

tem de aprender a ter responsabilidade, arrumar um emprego”. (Mas já nesta fase?) “É”, responderam. “Há muita cobrança, por conta das despesas que a gente tem. E há muita cobrança dos pais para ter um emprego”. Felipe disse que a maior cobrança era dele mesmo, nem tanto dos pais. (Ser jovem é, em uma palavra, complicado, difícil.) Felipe disse que não achava complicado, é ter muitas responsabilidades. (E ter responsabilidades com quê, por exemplo?) “Trabalho, escola, casa, ter responsabilidade já desde pequeno. Aprender desde o começo. Ter cabeça, porque senão...” (Segundo B).

As falas iniciais nos dão uma dimensão das percepções dos sujeitos em relação à sua categoria etária. Falaram muito em não ter responsabilidades, mas no sentido de algumas ações cotidianas que podem ser corrigidas ou revistas. O segundo D era mais despreocupado em relação a estudos e profissões, enquanto o B pensava mais acerca dessas questões e tinha um maior foco.

Perguntados “Como veem essas escolhas, já que falaram que estão num momento em que têm de aproveitar esta fase que é boa, confusa, cheia de conflitos, dentre outros...”: “Entre os pais.”, alguém fala. “E entre os amigos também, às vezes dá vontade de dar umas bombas”, diz Carlos. Milena disse: “às vezes dá vontade de dar na cara”, ficaram tirando onda. “Saber sobre o sexo”, fala Carlos. Sâmara disse: “quando é mais novo, mais novo na idade, a roda de amigos da gente é muito grande, aí o tempo vai passando, passando e, quando você vê que aquela pessoa era seu amigo, amigo entre aspas, você tá longe e você já conquistou novas amizades e sua roda de amigos diminuiu e você percebe que aquelas pessoas não eram amigos, que você chamava”. (Segundo D)

Fred disse que “amigos de escola não existe não”...; “há quatro anos aqui”, alguém fala...; “Existe sim”; Fred continuou, dizendo: “esse ano aqui todo mundo fala com todo mundo, mas ano que vem, se um for do terceiro daqui e outro for para outro terceiro, quando passar, não vai falar”. Um das alunas disseram: “então não era amigo” e que ninguém é obrigado a falar com outro. Sâmara disse que tinha uma amiga que fez desde o 6º ano, ela saiu do colégio e todo ano ela tinha amizade com ela, “e faz 6 anos disso”. (Segundo D)

Para o segundo B: “Mais ou menos”. “Turbulento”. Felipe falou algo sobre a vida e uma colega disse: “ele é muito diferente da gente”. “Comigo não tem de ficar cabisbaixo não, autoestima total”, disse Felipe. “Sai da infância, que é uma coisa assim livre”, disse Carlos, “e vai para a juventude, que traz responsabilidade, trabalho já, a pessoa começa a ficar mais complicada, é por causa disso também”; “E tem de amadurecer, que é uma coisa complicada para os adolescentes de hoje em dia.

Complicada na atitude de você ser mais maduro, quando você é criança, você reage numa situação de um jeito, mas, quando você é adolescente, já reage de outro jeito”; “Às vezes tem de esconder o que sente”; “E isso não é legal, porque a gente gosta de meter na lata mesmo”; “É preciso esconder, porque as pessoas não vão gostar de nossa opinião”; “Tem horas e tem horas, entendeu, de falar”; “Não reage da forma que a gente quer, quando é criança a gente não está nem aí, não sabe da situação, mas na adolescência a gente aprende. E tem muito julgamento da sociedade”.

A experiência é uma forma de conhecimento abrangente, não organizado, ou de sabedoria que é adquirida de forma espontânea no cotidiano, na prática. A juventude foi e é associada à construção metafórica e imagética de passagem, transição, tempo de preparação para a vida adulta. “A juventude como transição é, portanto, um produto da modernidade e da cronologia das idades da vida justificada pelo ‘modelo ternário’, centrado no trabalho”. (STECANELA, 2010, p. 72, DUBET, 1994, 1997)

Como é ser jovem hoje para vocês?

Carlos: “hoje é não usar drogas”. E algum aluno diz: “Fale por você”. Cássio pede para o colega falar sério e ele disse que estava falando sério. E disseram que ele falasse por ele. Bruno falou: “muito uso de álcool”. Alguém disse: “maconha”. “Ter a cabeça no lugar, não se envolver com essas coisas, não está procurando lugar errado”, ficaram falando. Sâmara falou: “procurar ver nos erros dos outros e você tirar como aprendizado e amadurecimento, essas coisas”. “Ser jovem é saber pensar”, alguém disse. “Não é obrigado você se coloiar (estar junto) para você ter amizade, é você ter humildade, quando passar, falar, ôpa, ôpa”, disseram em relação às figuras “erradas” que moravam na comunidade onde habitavam e que estavam envolvidos(as) em facções e tráfico de drogas. “Pode ser roubado”, disse Carlos. Luana disse que “a gente morar em bairro de periferia não quer dizer nada, porque eu sempre morei e eu vejo muito o povo usando drogas, bebendo, fazendo coisas erradas”, “mas não significa que o cara vá fazer”, alguém disse, entretanto isso “não quer dizer que porque o povo faz eu vou fazer também, porque eu cresci ali no meio, mas eu nunca usei drogas, eu não ando me prostituindo, eu não ando bebendo, tudo é questão de que o povo pensa muito em, como é que se diz, ah, eu tenho influência e vou fazer também, pronto! O outro tem que ter a mente no lugar e não fazer o que o povo faz, mas sim pensar alto, pensar na frente, pensar no futuro”.

“É porque, vamos supor, o povo diz mente fraca, se envolveu com droga porque é mente fraca, você faz o que você quer e o que o seu coração manda”, falou Beron, e os

colegas aplaudiram e ficaram tirando onda. Sâmara disse: “eu acho assim, que também a base vem da família, entendeu, a família ensina, mas nem sempre é... tem muitas famílias que ensinam o caminho certo, que cresceu ali, dentro da igreja e tal, e hoje tá aí no mundo fazendo as coisas erradas, tomando uma, usando drogas”. Citaram alguns nomes de conhecidos, Laura disse que “nem sempre é da família, porque às vezes tem tantos problemas dentro de casa e só pensa em fazer besteira lá fora. Porque, a família, as pessoas dizem que a família influencia, influencia por um lado, mas também não vai ficar na cabeça daquele adolescente o tempo todinho, ele faz o que ele quer, na hora que ele quer, entendeu?”. Cássio disse que “na sua infância os colegas jogavam bola e ele ficava trancado em casa”, como o primo fez a catequese, e disse para a mãe dele que queria ser igual a ele, “hummm coroinha”. Ficaram tirando onda em relação à sexualidade. Falou do primo que antes era bem religioso e se “desviou”. “Depende da pessoa, da estrutura, da família”. (Segundo D)

“É difícil, muito difícil”; “Para arrumar um emprego” (Nenhum dos que participaram da conversa trabalhava.) “Pelo fato de a gente morar, vamos dizer em favela, comunidade, é complicado, porque tem muitas que já acham difícil e se entregam ao mundo das drogas, por isso que não presta e isso prejudica muito”; “E tem um estereótipo de que a pessoa pobre é drogada, é *gay*. Quem mora em favela só dá para o que não presta”; “Nem todas as pessoas são assim”; “Ôpa, vírgula, eu morei numa favela por nove anos e eu nunca dei para o que não presta”; “Mas há um estereótipo”; “Mas é assim que a sociedade pensa, que quem mora em favela vai dar para o que não presta”; “Tem tais filhinhos de papai que são piores que a gente”; “pior uma ova, que eu não sou pior não”; “pior é forma de falar, porque a gente mora em comunidade, nesses lugares, e a gente vê a violência, mas nem todos se tornam, e já esse pessoal que tem tendência é curioso, aí quer se envolver com essas coisas pra ver como é, acaba entrando no lado errado”; “Diz que quem estuda em escola pública é maloqueiro”; “Nada a ver”; “Por não ter um ensino bom”; “Até os próprios pais tratam a escola pública como castigo, se você não estudar vai para a escola pública”; “É. Isso é errado demais”; “É melhor do que escola particular, em algumas coisas”; “Tem experiências que você tem em escola pública que você nunca vai ter na particular”; “como entrar numa faculdade”; “e quem é da particular diz: ‘Como é que não vai passar na escola do estado?’, também tão fácil, né”; “como se tudo fosse fácil”; “se torna até mais difícil”; “eles botam a escola pública lá em baixo, né, particular é a melhor... mas quem está aqui sabe que é diferente, também é difícil para alguns é, mas... para alguns alunos é difícil, porque para outros é a mesma coisa e nada”; “alguns

que querem algo com a vida e outros que não fazem nada, mas, mesmo assim, passa”.
(Segundo B)

Existe uma percepção social e cultural em julgar jovens pobres e periféricos como marginais, facilitando uma imposição de políticas de segregação e confinamento dessa população. Pensar o jovem pobre e morador da periferia urbana significa em considerar especificidades relacionadas aos (não) lugares que frequentam, nos estilos de músicas que adotam, nos gostos e preferências que manifestam, nos estilos de vida que “abraçam”, na exclusão social e nas representações sociais a que estão e são sujeitos. (MELO, 2019, SPOSITO, 2001)

“A sociedade sempre tem a ver com esse lado ruim, né, sempre”; “A gente mesmo. A própria pessoa faz a sociedade dela”; “A sociedade faz a sociedade”; “Eu acho que todos nós fazemos parte disso, em relação tanto a coisas boas como coisas ruins, porque a gente fala que não há sociedade, mas às vezes nós mesmo somos egoístas”; “a gente sempre julga a sociedade, mas nunca faz nada para que seja diferente, melhore, sempre reclama que está ruim, não está legal, mas não faz nada para que o quadro mude”; “sempre continua do mesmo jeito ou piorando”; “piora”. (Segundo D)

Como é ser jovem e estudante?

“É um saco”; “Ser jovem e estudante é saber dividir as coisas, tipo, tem o momento de estudar, tem o momento de aprendizado e tem o momento de sair curtir, se divertir, é isso”, disse Luana. “É que nem Racionais fala”, disse Fred, “corrida hoje, vitória amanhã, parasita hoje, coitado amanhã”, né, não, e a gente que é jovem tem que estudar pra ter vitória no futuro, se não estudar não vai ter nada, por isso que eu estudo, porque estudar não é bom não, é chato”; “É porque”, fala Sâmara, “por mais que seja chato nós dependemos disso para ter um futuro...”; “Para ter um futuro”. (Segundo D)

“Uma palavra complicada”; “a segunda é a preguiça”; “porque a pessoa tem que acordar cedo, arrumar a casa, tem que fazer almoço, tem que fazer um monte de coisa e ainda tem que estudar”; “O fato da responsabilidade em casa que atrapalha muito a gente” (Foram as meninas que reclamaram mais dessa condição.); “quando não tem cabeça suficiente, porque a gente junta tudo, acaba acumulando muita coisa”; “estresse da escola e de casa, aí junta tudo com os familiares e você, trabalha de manhã, estuda de tarde e chega de noite tem de estudar de novo”; “e ainda tem de arrumar a casa”; “para vocês, meninos, também é complicado?”; “vocês fazem comida, meninos?”; “também, de vez em quando faço para minha avó e faço para mim também”. Luiz disse que era complicado,

porque ia ser pai dali a uns tempos. Perguntei quantos anos ele tinha: 18 anos. “Vai vir mais uma responsabilidade”, falou uma das meninas. “Esse daí pulou a adolescência”, disse uma aluna; “quase adulto agora, prepara”; “aí é que vai vir mais uma responsabilidade, mais complicações”. (Mas você mora com a mãe do seu futuro filho?, perguntei.) “A gente está morando junto, só que a gente não está junto. É complicada essa vida de jovem realmente”; “Na vida do jovem a gente aplica confusão e acaba tendo uma consequência”; “Mas foi consequência de namoro mesmo”, diz Luiz. (Ser jovem e estudante é...?) “É difícil, e a responsabilidade é maior, mas mesmo, né, porque ainda vem a faculdade, né, aí vai ser mais”; “Porque vai vir a escola, depois da escola vem a faculdade, vem trabalho. Vem filho, vem família. Tem seus filhos, seu esposo. Tem uma casa para manter, né. Sempre vai ter uma responsabilidade a mais”. (Segundo B)

“A perspectiva que a pessoa tem é de coisa boa, né”, falou Luana, “porque tem uns que estudam tanto, terminam os estudos, só que depois abandonam, abrem de mão e vão fazer coisa errada. Eu mesmo espero terminar meus estudos e mais na frente poder fazer algo que seja bom para mim, fazer uma faculdade, quem sabe, penso grande”. Sâmara disse: “é como fala, você planta hoje e vai colher lá mais na frente, se você plantar coisa negativa hoje, vai colher coisa negativa lá na frente e vice-versa”. (Segundo D)

“Trabalhar e estudar”; Daniel disse: “trabalho de madrugada balançando menino”, e Carlos falou que trabalhava com o pai dele, de vendas (Tirando onda, sugerindo que seu pai fazia coisas erradas, mesmo sendo policial.). Perguntei a idade de Daniel, 17 anos, pai e estudante. E disseram que Cássio também ia ser pai. Ficaram falando ao mesmo tempo e Beron disse: “é, ser jovem, estudar, e pai, complicado, eu acho que aí o cara vai deixar o futuro mais de lado”, no que Cássio rebateu dizendo: “é questão de escolha”, e Beron disse que “não”, e falaram que era mais responsabilidade. E Cássio falou que poderia não ser pai e ter mais responsabilidade. “Você sendo pai”, disse Sâmara, “você vai ter...”; Beron falou: “Vai ficar cansado, não vai querer mais...”; “Porque em primeiro plano vai ter que investir no seu filho ou sua filha agora”; “Aí, Dan, você que é pai, é complicado trabalhar e estudar?”: “Você vai querer dar o melhor ao seu filho”, disse Beron. “Posso dar o melhor e não esquecer os estudos”, disse Cássio. “Não, que o Dan não esqueceu, ele trabalha e estuda e tem filho”; “Filho é mais difícil”, disse Beron, “você fica cansado, e vai dizer: ‘homi’, eu já estou com meu emprego mesmo, ôxe...”; “Já está com dificuldade”, disse Daniel, “só vai adiantar uma coisa que ia acontecer no futuro”; “Sim, mas seu futuro já está garantido, seu emprego, sua casa”, falou Carlos, e Daniel, disse: “vai depender da família, do apoio que você vai ter do outro

lado, se for você sozinho pra tudo, a consequência é você largar...”; “Se o Daniel não tivesse o apoio do pai dele, você acha que ele estaria aqui estudando?”, disse Laura. “Depende do apoio dentro de casa”, continuaram Daniel e Laura. “Ele ainda tem a sorte de estar trabalhando, porque se não tivesse”, disse Fred, “ia sobrar pra família sustentar, ele ia sustentar como, né, não”; “Depende do apoio da família também, se você tiver uma esposa que lhe ajude, lhe incentive”. (Segundo D)

“Eu quero ter um futuro”, falou uma das alunas. “Porque, se com estudo já está difícil, sem estudo vai piorar”, falou outra aluna. “Para você varrer uma rua, você tem de ter o ensino médio completo”; “Eu acho que ia desviar o caminho se não fosse estudante, eu ia fazer o quê da minha vida, ficar em casa lavando prato, catando sururu?”. Riram. “Se não tivesse estudo já estava assaltando com 12 anos”, disse Luiz. Uma aluna falou que já estaria no presídio. Teria uns cinco filhos. (Então, quer dizer que o estudo é importante?) “Claro”; “Influencia”. (Segundo B)

No segundo B, quase todos(as) disseram querer fazer curso superior, e quatro pretendiam prestar para Medicina. No segundo D, nem todos pensavam em fazer ensino superior, mas algum curso técnico, “trabalhar mesmo”. Luiz disse: “não quero fazer faculdade porque não tenho cabeça para estudar”. E uma aluna disse: “muita gente não tem cabeça para estudar e eu sou uma delas”. Outra falou: “não tem cabeça não, mas é a vida, tem que estudar. Ou estuda ou estuda”: “Ou estuda ou trabalha”, falou uma outra aluna, e disse: “prefiro estudar, pois trocar o estudo por trabalho não adianta de nada”. Luiz falou: “só me vejo concluindo o ensino médio e fazendo um curso técnico, é que não tenho muita escolha porque o primeiro emprego que ver vou ter de pegar, por conta do filho que virá”.

Interações em sala de aula e no ambiente escolar

“Não, minha gente, o estudo é bom, é só você saber aproveitar”, falou uma das alunas. “Exatamente”; “Não é isso tudo, viu. Tirando a aula de Português”; “Porque a maioria dos professores daqui também ensina em escolas particulares e estão no mesmo nível, mas é só o aluno saber aproveitar, porque às vezes o professor é um bom professor, ensina bem, mas os alunos não sabem aproveitar; os alunos são muito egoístas realmente”, disse Luiz. “Porque essa reputação da escola pública ser ruim são dos próprios alunos da escola”; “Nem sempre os alunos são os errados, sempre tem um professor que é... Tem um que é ruinzinho, que não ensina tão bem, mas às vezes o professor já é ruim e o aluno piora o professor”; “Mas a pessoa deveria aproveitar”; “Cada um tem uma parcela de

culpa aí”, disse Fernando. “Verdade, depois sai da escola e diz: ‘estou com saudades?’”; “O que faz a escola pública ter essa reputação ruim são os próprios alunos. E até nesse fato dos professores, os alunos reclamam que o professor é ruim, mas, quando é bom, faz de besta”; “Depende, porque tem aluno que acha que o professor só é bom se chegar lá e dar um ponto e deixar todo mundo fazer o que quiser e passar todo mundo, não, isso não é professor bom, isso é professor besta. Quem escrever do quadro dá pontos de graça. Professor bom é aquele que ajuda o aluno que merece”; “E tem que ser merecido, né, ele para passar o aluno”. (Segundo B)

Sâmara, disse que “dependia dos(as) professores(as)”, e Daniel falou: “tem professor que é bom, tem professor que é chato. Tem professor que sabe cativar os alunos e ensina normal, é tipo amigo dos alunos, mas tem professor que, meu Deus!, é um pé no saco!”. Beron falou que para ele não existia professor nem bom nem ruim, “existe que eles vêm aqui para dá aula dele, aí, como ele não consegue, ele tem que ser um pouco mais chato, eu acho que não existe professor nem bom nem ruim, todos são iguais”. Daniel disse: “depende do método de ensinar”, e Sâmara complementou: “cada um tem uma modalidade de ensinar”; “Tem uns professores que gostam”, disse Luana, “tem outros que estão ali só por precisão”; “São (diz)humildes”, falou Cássio; “aí chega na sala, quebra os alunos no pau”, falou Daniel. E Luana continuou: “tem professores que esculhamba, professores que não gostam de dar aula, senta ali e não faz nada, tem professores que não gostam de ficar, e já tem outros que cativam os alunos, que conversa, que quer ser amigo, que, se precisar de ajuda, eles ensina”. Daniel citou a professora de Português como sendo uma professora boa e disse ter outros(as). “Como se estivesse aqui preso”, falou um aluno, “alguns vem para aqui, mas não queria estar”; “Por precisão”, alguém falou. “E tem aluno que vem e não quer tá”, complementou Luana, e disse: “Como minha amiga aqui, né.”, e começaram a rir. E Daniel disse: “quer tá tomando uma (bebendo)”. Fred falou para Luana, dizendo que ela já queria ir embora, e ela rebateu dizendo que não iriam ter aula e queria mesmo ir para casa, e ficaram falando dos professores, citando nomes. (Pedi para não citarem nomes de professores.). (Segundo D)

“É bom, porque a gente aprende e com os professores certo, mesmo que gostam de ensinar, e é ruim por outra parte, porque assim, é... tem professores que não gostam de ensinar e também a pessoa tem muita má influência na escola, assim os alunos usam a escola pra umas coisas boas e tem outros que já usam pra fazer festa”; “E até mesmo os funcionários, né”, disse Laura, “porque o diretor, mesmo, é sem moral”. Riram e

continuaram: “que o diretor tem que ter respeito dentro de um colégio desse, coisa que ele não tem”.

Luana disse: “tem de mostrar autoridade”, os demais ficaram falando ao mesmo tempo sobre o tema exposto e disseram que a escola era uma das melhores do bairro alguns anos atrás. Cássio falou: “a galera entra sem camisa (farda), de sandália, traz drogas e tudo... antigamente, com a Fátima, não tinha isso não aqui”, e os colegas disseram: “eita, sem citar nomes”. Quatro anos atrás, disseram que a escola era mais organizada e melhor por conta da direção que existia anteriormente, 2011, 2012, “os alunos eram sem disciplina?, botava para varrer a sala”, falou Carlos, e disseram que “ela (a diretora) era chata, mas as pessoas gostavam dela”. Disse Daniel: “ela era rígida, mas era para o bem”, e falou Cássio: “todo mundo queria...”; Laura falou: “todo mundo respeitava ela, e hoje em dia coisa que não está acontecendo”; “é porque hoje o povo só quer”, falou Cássio, “visar o dinheiro que está entrando, né...”; “é porque o aluno pode odiar como for o diretor, a escola”, disse Daniel, “mas, se ele chegar na escola e ver que é organizado, ele vai gostar, porque até hoje querem que ela volte, mas ela não pode voltar”; “agora isso também”, Luana falou, “depende muito do aluno, porque, se fosse outro...”; e Beron falou: “tomara que ela não volte”; Laura disse: “ele é um dos que não gosta”; Fred pediu para ele falar por ele e não pelos outros, porque “o Valdir quer que ela volte”. Luana disse: “isso depende muito do aluno, porque, por saber do jeito dele, por saber que ele não presta (Falando do atual diretor.), por saber que ele não tem responsabilidade e o povo ainda insistiu em eleger ele como diretor (Os colegas ficaram falando ao mesmo tempo acerca dessas questões da direção, estavam descontentes com a atual gestão), sabendo que ele não presta e tendo outra pessoa melhor, não elegeram, deixaram o que não presta”; Carlos falou: “por causa de que, por causa de pizza”; “por falsas promessas, falaram que iam fazer isso e aquilo, e o colégio está uma merda”; “entra de chinelo”, reforçou Carlos, “de chapéu, entra sem a farda”; “esse ano mesmo estavam falando que”, disse Sâmara, “a farda dos jogos ia pagar 50 reais, só que você só ia poder usar ela nos jogos, durante a semana não ia poder usar mais”; “isso é um absurdo”, falou Beron; “isso não justifica”, disse Luana; “aí vem uma questão, se tem um aluno, se tem uma mãe que tem dois ou três filhos no colégio, vai gastar quanto em cada, para poder só usar uma vez no ano?”; “e não conseguir usar como farda”, disse Daniel. (Segundo D)

Ficaram falando ao mesmo tempo sobre essa questão das fardas para os jogos e pedi que falasse um por vez. Luana disse que o estado poderia contribuir para ajudar os alunos nessa questão das fardas e que eles só queriam comer o dinheiro dos alunos, ao

invés de ajudar, e isso não é certo. Beron falou: “poucos têm condições de pagar a camisa, porque assim 50 reais numa camisa”; “e que você não vai poder aproveitar na escola”, falou Laura; “Só para usar uma semana”; “E não é nem isso de não poder usar a camisa”, disse Fred, “é porque a pessoa já estuda no estado porque não tem condições de pagar uma escola e tal, aí como é que uma mãe que tem mais de um filho vai pagar várias camisas de 50 reais?”; “e quem ganha um salário mínimo?”; “só para poder participar de um jogos internos!”; “e a gente não poder usar durante a semana, do mesmo jeito é farda e tem o símbolo do colégio”; “e isso a gente fala pra ele”; “é só aqui que não pode”; “a gente fala para ele, e não está nem aí, nem quer saber”, disse Laura, “ele não chega para escutar um aluno”. Ficaram falando sobre essa questão revoltados com essa situação.

Luana disse: “a pessoa é praticamente obrigada a comprar a farda porque, senão, perdem pontos e eles prejudicam a turma, e só pensam neles mesmos, não pensam se a pessoa tem ou não dinheiro para comprar”. Laura disse: “olha, o lanche mesmo que veio para os outros colégios, cada lanche bom da porra!, aqui é só bolacha com suco, todo dia, agora, só vejo os diretores de carrão, hb20, iphone X”. Ficaram falando ao mesmo tempo. “Sabe quantos eles cobram aquela mulher da cantina?”, falou Cássio, “paga 700 contos, só o aluguel, é melhor pagar uma casa nesse preço”; “coisa que não pode fazer isso”, disse Laura, “isso aqui é um negócio do estado, minha gente”; “Ela falou que já chegou a pagar 300, mais hoje em dia”, disse Fred. “Mas quem quiser botar a boca no trombone, a pessoa consegue inverter a situação”, disse Luana, “o povo fica calado aí, quanto mais o povo se cala, aí vai usando e abusando”; “Sim, mas como é que eu vou botar a boca no trombone, se quem está responsável não está nem aí?”, disse Laura. Marta disse: “é só fazer um abaixo-assinado, é a melhor coisa”; “se for para se unir, a pessoa vai conseguir o que quer, mas se a pessoa ficar calada, não consegue”; “oxê! é só tocar fogo nos pneus aqui na frente da escola”, disse Fred. Ficaram falando todos ao mesmo tempo e Carlos disse: “o pai vem e taca uma bala de borracha”, e Daniel disse: “sobre a camisa ele deixou bem claro, compra quem quer, a gente sabe que é caro, é...”; “sim, mas a pessoa que não puder comprar vai se prejudicar”, falou Laura; “não vai poder participar dos jogos”, disse Marta; “a pessoa que não comprar se prejudica”, disse Luana; “não tem prova, a gente”; “todo mundo sabe, já estudo aqui há seis anos, se a gente não comprar a camisa, tem a prova”, falou Daniel, “quem quiser fazer a prova faz a prova, estuda e passa do mesmo jeito, a gente sabe que caro é, mas eles deixam a opção de você comprar”; “mas a gente quer se divertir, cara”, disse Cássio. “Mas, se você não tiver os 50 reais e quer participar e aí?”,

perguntou Laura. “Mas, infelizmente a culpa não é nossa, entendeu?”, disse Daniel. “Por isso mesmo a gente quer mudar as coisas”. Todos falaram ao mesmo tempo. (Segundo D)

A conversa no segundo D girava em torno da exigência dos 50 reais para a compra da camisa dos jogos, o que também ocorreu no B, eles achavam caro e a exigência absurda. “A gente precisa ter uma reunião para eles dizerem para onde está indo esse dinheiro”, sugeriu Daniel; “A gente tem saber para onde o dinheiro vai”. Falaram dos problemas que ocorriam na escola, criticaram os diretores, todos falavam ao mesmo tempo.

Ao procurar saber como era a relação deles(as) com os(as) professores(as), no segundo B, disseram: “Comigo sempre foi tranquila”, falou umas das alunas, e outras disseram que também, outros disseram que não tinham opinião para isso e riram. “É bom. Depende muito de cada professor. Tem professor que chega na sala e bota lá: página não sei o quê, página não sei o quê. Não interage. Poderia dar um assunto que fosse melhor”: “Tem outros que passam atividades, misericórdia!”; “Tem professor mesmo que a pessoa não sabe nem como é a voz, que nunca fala, chega lá bota a página e fica calado, olhando as fofocas dos alunos”; “Tem uns que chegam lá e dizem: ‘Façam o resumo. Leiam a página e façam o resumo.’”; “Falta um monte de dias e, quando volta: ‘Cadê as notas? Cadê os trabalhos?’”. A gente não sabe nem o nome do trabalho que ele passou. Se brincar, não lembra nem o nome do professor mais, nem lembra mais”; “Alguns professores são relaxados, né, porque os alunos gostam”; “Outros passam assunto até demais, porque, quando a pessoa está aprendendo, já está pulando para outro assunto. E às vezes não explicam nada, só fazem”; “Explicar, explicam, mas a pessoa fica, oi, hã”; “Depois que escrevem falam: façam isso e isso, pronto!, a gente não aprendeu nada”; “Se for chegar a fazer uma prova, ninguém vai saber fazer nada”; “Tem uns que ainda falam assim: ‘No final do mês eu vou receber mesmo, então não ligo.’”; “Para eles não importa se a aula foi boa ou ruim, o que importa é que eles deram a aula. Eles estão ganhando do mesmo jeito, então, para eles tanto faz, se o aluno aprendeu ou não”; “No final quem vai ficar ruim é a gente”, disse Fernando. “Quem vai se dar mal é o próprio aluno. Quando a gente for entrar numa faculdade ou em qualquer curso que tiver acima da escola, a gente não vai saber de nada. Logo no primeiro assunto a gente não vai saber nada do assunto da faculdade, aí, como vai, já não sabe o básico, aí fica difícil”.

Sobre a convivência no espaço escolar, os alunos do segundo B disseram: “É mais ou menos”. “Conhecer gente nova”, disse Fernando; “Mais as meninas daqui, oxê!”, falou uma aluna; “Se for falar, a convivência entre várias pessoas é complicada. Em

relação a respeitar as outras pessoas. Muita gente não respeita uns aos outros. Tem de saber respeitar os problemas dos outros e não ficar julgando, falando uma coisinha aqui e outra ali”; “E isso acontece muito, em sala de aula, no pátio, em tudo. Até os professores também. Muitas vezes a gente sabe que fora daqui eu tenho a minha vida, mas eu só me preocupo com isso, eu não me preocupo que ela tem a vida dela lá fora, ela tem os problemas dela, tem as responsabilidades dela. Aí começam a contar certas coisas e isso é muito complicado, principalmente para a pessoa que está escutando, isso prejudica muito a pessoa, e muitas pessoas sofrem com esses problemas de depressão, imagine a pessoa escutando tudo aquilo. Aí piora ainda mais a situação, e falta ânimo para estudar e nem vem para a escola mais. Falta ânimo para viver. Prejudica a saúde física. E a escola está sempre colocando palestra sobre o assunto, mas praticamente não adianta. Não adianta porque, assim, eles podem fazer de tudo, mas só vai mudar se a pessoa tiver mente aberta, pode ter quantas palestras for, a pessoa só muda se tiver a mente aberta. Ficam julgando, apontando o dedo”; “Entra por um ouvido e sai pelo outro”, disse Fernando.

“Na escola precisa melhorar muitas coisas, porque esse ano está virando uma baderna”; “Muito bagunçado”; “Não está virando, já virou”; “Em questão de fardamento, em questão ao dinheiro que a gente está gastando em relação a jogos, principalmente”; “Cinquenta reais numa camisa dessa é um absurdo. Muita gente não tem condições, e nem vai poder usar na escola”; “Porque o pessoal fica entrando sem farda. Com roupa normal, sandália. E ficam entrando com blusa de time, CSA, CRB, tanta rivalidade”; “isso, tem muita rivalidade em relação a isso”; “sandália”; “até eu aqui estou errada, sem a farda”, falou uma aluna do segundo B.

“Com livre-arbítrio de fazer o que quer”, falou Fred do segundo D. “Porque ele é sem educação mesmo”. E disseram para ele não generalizar. “Na escola a pessoa se sente na obrigação”, falou Luana, “de vir aprender alguma coisa, de vir estudar, de conhecer, de ter conhecimento sobre as coisas, só que tem gente que não vem para isso”. E alguém falou: “depende da escola”. E Luana disse: “não, que não tem nada a ver, a escola pode fazer o que quer, mas, se você vem para estudar e aprender, você vai estudar e aprender, se você vier para brincar, você vai brincar”. “Confortável”, alguém falou. “Aprendizagem”, falou Cássio. Luana falou: “tem umas pessoas que vêm na escola para ser falso”. “Para falar da vida dos outros”, disse Laura, “meter o pau com os amigos”; “Uns vem para estudar”.

Uma aluna disse que se sentia pressionada com a/na escola. Carlos disse: “eu, principalmente, porque minha mãe é professora”. “Ou estuda ou estuda”. “No ensino

médio é mais pressão, não por conta dos estudos, no meu caso é mais sobre outras coisas”, disse Felipe. “Terminar os estudos, entrar numa faculdade, arrumar um emprego e assim vai”; “Eu acho também que a pressão é maior porque os professores ficam: ‘Isso cai no ENEN, isso cai no vestibular, vocês estão muito grandes e precisam ter mais responsabilidades, têm que aprender mais...’”; “Um exemplo simples, quando tem abertura de jogos internos, enquanto está no ensino fundamental e quando começa o ensino médio, é uma pressão até a mais para você ter de dançar, pelo fato de estar no ensino médio, e é uma coisa tão simples, tão boba, a pessoa se sente naquela pressão... até para dançar no ensino médio é uma pressão, no ensino fundamental nem tanto”; “Porque no ensino fundamental a pessoa é mais criança e não está nem aí para nada”; “Aí, quando fala 1º ano do ensino médio, todo munda já fica, ‘ai, meu Deus’”; “Enquanto está no ensino fundamental, esse ano tem, ano que vem tem de novo, e o ensino médio são só três anos e daqui a pouco acaba e isso vai passar, se não participar dos jogos, vou me arrepender depois”. (Segundo B)

Escola e projeto de futuro

Laura disse que a escola “é massa. É um ensinamento bom, porque cada dia que a gente vem, a gente aprende mais. Aprende coisas diferentes para a vida da gente, né”. E Daniel falou: “a escola significa futuro, se não estudar não vai ter nada no futuro”; “Porque você não vai aprender nada”, disse Laura. Fred colocou que “a escola é um lugar necessário que todo mundo precisa dela para ser alguém no futuro, porque sem os estudos a pessoa não consegue nada e a parte boa da escola também é que as pessoas fazem amigos, essas coisas, né”. Então a escola é uma coisa boa porque traz uma perspectiva de futuro, falei, e eles concordaram. (Mas de que forma a escola traz essa ideia de futuro para vocês?) “Na base das regras”, disse Laura. Fred falou na disciplina e Laura seguiu dizendo que “traz disciplina, ensinamentos, dos professores na sala de aula, das explicações”. “O estudo é a base da vida”, disse Cássio. Samara disse que “terminar o ensino médio, no caso, fazer algum Enem, ingressar numa faculdade”. “Ensino superior”; “E o trabalho financeiro”; “Ter um trabalho digno”. (Segundo D)

“A gente passa o ensino fundamental todinho indeciso, se vai ser médico, bombeiro, policial, e chega uma hora que a gente vê o que quer e já acho que no ensino médio, que é onde a gente está, conseguimos abrir mais a mente em relação a isso”. “Consegue formar uma base”, disse Carlos. “Quando chega no primeiro ano do ensino médio a gente sente logo a pressão, ‘vai ser o quê?’”; “Vai fazer ENEN?”, começam logo

a perguntar”; “A pessoa chega mais, tipo, decidido na formação que quer ter na faculdade”. (Segundo B)

“Ainda, sobre as profissões que eu decidi”, falou Felipe, “quando você é criança, você pensa em várias, só que vai passando o tempo e você vai escapando algumas... E as pessoas vão tendo mais noção, e vai surgindo”, e continuou: “E você não vai fazer uma faculdade só porque acha bonito, porque quer, tem que ver o que está no mercado de trabalho, por isso que tem toda essa pressão” “O que tem, o que está dando trabalho, que está muito difícil conseguir emprego”; “São poucos professores que mexem com a gente em relação à questão de escolhas de profissão”. “Eu desejo fazer medicina”, disse Fernanda; Felipe desejava fazer Engenharia Química ou trabalhar na área de TI, ou seguir a carreira como MC, rap...; Cecília desejava trabalhar como *designer* de efeitos especiais e visuais, trabalhar com filmes e séries. Cleane desejava ser policial, sempre teve essa vontade. Graziela desejava ser arquiteta. Carlos disse que queria ser bombeiro, mas agora, no momento, queria ser engenheiro. Janiffer queria fazer medicina e Cristefane também desejava fazer medicina.

Perguntei: Vocês falaram de profissões que requerem muito estudo e conhecimento aprofundado, como vocês veem e analisam o que a escola oferece para o que vocês pretendem fazer como profissão? “Para a minha profissão não oferece nada até agora”, disse Cecília. “Para a minha também nada”, disse Graziela. “Os cursos que passaram pelas salas eram todos pagos, chegavam com aqueles discursinhos que era de graça, não sei o quê, e sempre ficava empolgada, porque era na área que quero fazer, que é *design*, aí, toda vez que ia lá: não, porque tem que pagar uma taxa tal... Aí você pergunta: Que taxa? – 300 reais. E a maioria desses cursos é só um mês, uma vez na semana, e você aprende o quê, nada, em quatro aulas? E para quem quer fazer medicina, *design*, uma coisa que tipo... Tem de ter algo mais aprofundado. Todas as profissões têm de ter estudo, mas medicina, engenharia, *design*, arquitetura é muita coisa para estudar. E a maioria desses cursos é só administração, informática, inglês básico, é só isso.” E disseram que na escola não havia suporte para os alunos em relação a profissões que gostariam de desenvolver no futuro. (Segundo B)

“Projeto de vida: trabalhar, fazer uma faculdade. Também ter uma família. Ficar rica. Bem de vida, não rica. Ser independente, não depender de ninguém. Tipo, você precisar de algo e não ter de pedir para alguém, você mesmo tirar do seu dinheiro e ir lá e fazer. E outra coisa: agradecer aos professores que te ajudaram”; “Verdade”; “Poucos fazem isso”; “Futuro”; “Oportunidade para melhorar a vida”; “Garantia de nossa

sobrevivência”; “Uma esperança”; “Uma luz”; “Ela traz essa esperança mesmo com as dificuldades”; “A única coisa que temos é estudar”; “Ou vai ou vai”; “É algo positivo, bom”. (E a escola ajuda vocês a entender o mundo?) “Alguns professores sim, tipo de 10, 1”; “alguns dá uns conselhos”; “Por exemplo tem uma professora aqui, a Nadja, todo mundo reclama, minha gente, vamos ser sincero, a Nadja é aquela professora que realmente ela para falar da realidade. Ela mostra muito. Ela é professora de História. Ela não é ignorante, é sincera. Realmente ninguém gosta dela. Mas ela fala: ‘Minha gente, vocês moram em bairro periférico, estudem.’. Mostrar a realidade como é. Em partes, a escola ajuda a gente a entender a realidade”.

Os(As) alunos(as) disseram não serem compreendidos dentro do ambiente escolar, pois não eram ouvidos pela gestão e professores, e que muitos professores estão na escola para ganhar seu pão e não realizavam seu trabalho como deveriam, além das faltas que eram constantes, trazendo desestímulo e apatia. Alguns professores eram efetivos e muitos eram monitores que, quando acabava contrato, deixavam a escola, e a escola precisava solicitar um novo para substituir, o que demandava tempo e causava falta de aulas na escola. Não há assistente social e psicólogos nas escolas estaduais, os professores são mal remunerados e sobrecarregados de trabalhos e demandas pessoais. Por ser uma escola na periferia, percebi que havia muito medo de alguns professores em relação aos(às) alunos(as): medo de ser agredido, de ser roubado, de não saber com quem estavam lidando e não saberem como lidar.

Como é morar no bairro

“Por uma parte é bom”, disse Laura, “e por outra não...”; todos ficaram falando... “porque a primeira parte boa é que todo mundo é amigo, assim, na minha rua todo mundo é amigo, quando tem uma festa...”, os demais não concordaram com ela, e ela falou que era na rua dela, “não na rua de vocês”. “Por exemplo tem uma data comemorativa, todo mundo se junta e fica ali na maior animação, mas, tem, pela outra parte ruim, é mais pela violência, que a gente não pode ficar com o celular na porta, não pode vir para o colégio com celular porque corre o risco de ser assaltada...”; “é verdade”, os demais concordaram e Fred comentou: “como eu fui... tem os tiroteios, tem as maldades, né...”; Luana disse: “estamos expostos a tudo”, e Sâmara: “a gente sai de casa pedindo proteção para que não aconteça... a gente sabe que sai, mas não sabe se volta...”; “nada de ruim, porque você sai de casa com medo de ser assaltada...”; “Mas isso é em todo canto”, disse Fred, “não é só aqui não...”; todos falavam ao mesmo tempo e alguém disse, em tom de deboche, que:

“no mutirão é sossegado”, e Bruno, que morou 17 anos no mutirão e nunca foi roubado, e que: “lá dentro só... cada um tem suas escolhas, cada um tem sua mente, agora, porque você mora lá, não quer dizer que é envolvido em facção não”. Morgana falou: “onde moro é tudo tranquilo”, os colegas disseram que ela morava na praia, no Ouricuri, Prado disse: “só passa umas prostitutas às vezes de noite”. E Carlos: “onde moro é tranquilo, moro no Joaquim Leão, é sossegado e só mora policial, se alguém fizer errado, a bala come”. Marta disse: “moro na Virgem dos Pobres II”. Fred disse que tinha sido assaltado na rua em que a amiga morava, e Laura que gostava do lugar onde morava. (Então, quer dizer que pela violência é que é ruim?) “Mais todo mundo sai aqui, se diverte”, disse Cássio. E Daniel que: “o que pesa mais é a violência e a discriminação, você vai pegar um táxi e fala que é para o Vergel, ele só vem até a praça, ele não entra não...”, “é verdade”, os demais afirmaram. “Cobra mais pra entrar no Vergel, até UBER, o UBER cancela quando chega perto, ‘Vai pra onde?’ – Vou para o Vergel. – ‘Já vou largar.’”, falou Laura. Disseram que lá era considerada área vermelha pelo UBER. Laura disse que a rua dela era uma divisão. “Preconceito”. (Segundo D)

“Meu bairro é muito violento, aquele bairro? Meu Deus do céu!, perigoso até demais, esquisito, eu, ela e a outra moramos no Vergel”. “Eu moro no Trapiche”, disse Luiz, “e lá para carro, para moto, tudo que for carro tem de baixar o vidro, de moto tem de tirar o capacete, senão...”; “Lá também é assim”, disseram as meninas que falaram antes, “mês retrasado os cara de lá balearam o cara novato de lá, no carro, porque não estavam confiando no carro, só que pegou um tiro nele. Isso dentro da comunidade. Para entrar na comunidade tem de se identificar”; “No Trapiche e aqui no Vergel, Joaquim Leão, Mutirão. Se você não for de lá, eles te roubam, imagina”; “Aqui perto, eu moro na quarta rua aqui perto, outro dia uma moça comprou algo prático para fazer em casa e foi roubada. Chegaram assim: ‘Vai, vagabunda, me passa o celular!’ e puxaram a bolsa da mulher”; “E se não tiver nada ainda reclamam”; “E o pior, se você tiver um celularzinho fuleiro, eles jogam na sua cara. Chama você de vagabunda e ainda manda comprar um celular bom”; “A gente trabalha para os ladrões; “Se andar com um lanterninha, você ainda corre o risco de apanhar”. “Comprei o meu celular no cartão e dividi em 12 vezes”, falou Luiz, “só usei dois dias, fui roubado, só vou terminar a parcela em setembro. Você sua para comprar”. “Em frente à guarda municipal, onde tem várias pessoas, o cara foi, parou a moto e disse: ‘Me passa o celular e, se você gritar ou falar alguma coisa, eu poco (estouro) a sua cabeça!’”; “Recentemente na minha rua pegaram um por questão de roubo, ele foi tentar roubar a menina, só que a menina gritou pega ladrão, aí ela meio que se

enrolou com ele, aí o pessoal foi tudinho e mataram ele com pedrada, queimaram a cara dele”; “Aí é a violência gerando mais violência”; “Arrastram ele pelo meio da rua, o cara caiu na minha porta. Isso só mostra que foram piores do que ele”; “É verdade”; “Quando é na rua e tal, mas, quando cai na sua porta, sua porta cheia de sangue, de pele, a minha mãe ficou um bom tempo sem comer fígado, essas carnes que têm muito sangue”. (Morar no bairro é muito violento para vocês, mas, deixando um pouco de lado a violência, existe algo de positivo?) “Não”; “Pior que não”. “Eu acho que existe”, disse Luiz, “os melhores amigos fiz lá”. “Realmente”. “Alguns morreram, mas alguns estão vivos”, continuava Luiz. “Acho que depois da escola o lugar que você faz mais amizades é na comunidade onde você mora”. “Eu não acho”, disse uma aluna. (E todos vocês moram no entorno da escola, mais próximo?). “É”. “Só eu que não”, falou Luiz, “moro no Trapiche”. “Nós”, falou uma aluna, “moramos na famosa Cidade de Deus”. “Eu moro na cidade do diabo”, disse Luiz, e todos riram. “A minha mãe é da igreja e fazem evangelização, eles identificam se a pessoa está fazendo mesmo o que dizem, tem de se identificar. Porque não é qualquer um que eles deixam entrar no bairro, porque pode ser de outra facção, ou até mesmo policiais”. Luiz comentou que a família dele morava na Virgem dos Pobres III e ele não podia ir lá por morar no Trapiche. “Olha que a gente não tem nada a ver com facção. Recentemente um amigo de minha mãe estava levando o leite para o filho, acho que ele era do III e ia para o II, só porque estava levando o leite, mataram o homem, porque acharam que estava trazendo alguma coisa”. Luiz: “lá no trapiche, no beco onde mora a avó dele. Mataram o cara por causa disso, porque estava levando comida para o filho, e não tinha nada a ver”. (Segundo B)

Nessas falas sobre o bairro onde moravam, podemos perceber o que Melo (2019) afirma, quando disse que, quando existe a ausência ou a inoperância de equipamentos do poder público no bairro, passam a existir vazios que permitem com que milícias e traficantes e suas facções estabeleçam regras e arranjos próprios para a organização e funcionamento do local.

As conversas giraram em torno desses e de outros assuntos, como, por exemplo, as redes sociais e o acesso à Internet, a situação política do país, o que disseram ser algo ruim e só existirem políticos corruptos e não se envolviam muito com isso, estavam decepcionados e não viam perspectivas no cenário político e nos políticos e partidos. Também falamos sobre a cidade e seus equipamentos de lazer e cultura, sobre gostos musicais e estilos de música que curtiam e ouviam. Quando perguntados se conheciam o

Estatuto da Juventude, disseram não saber do que se tratava e não tiveram acesso ou alguma informação do que fosse.

Através das rodas de conversas, percebemos como os próprios sujeitos da pesquisa percebiam e definiam seu universo de socialização a partir das interações dentro do espaço da escola, no bairro onde moravam e na cidade em que viviam. “Os indivíduos participam diferencialmente de códigos mais restritos ou mais universalizantes” (Velho, 1981, p. 19). Os (As) alunos(as) de renda baixa possuem maiores dificuldades para poderem obter um desempenho e comportamento satisfatórios, por serem desprovidos de recursos e apoios que os de “cima” possuem de forma abundante e privilegiada. Nesse sentido, Velho (Idem, p. 22), coloca a seguinte questão, e, com ele, reforço esse questionamento: “...até que ponto projetos individuais são reconhecidos como legítimos e “naturais””.

Considerações

Nascer significa entrar num mundo repleto de vivências e experiências, nesse sentido, a biografia do sujeito, desde seu nascimento e ao longo de sua construção na história do tempo, trajetórias e urbanidade tem a ver com suas relações com os Outros e com a construção do seu EU. “São os outros que criam os padrões por meio dos quais se realizam as experiências.” (Berger, 1984, p. 201).

A sociedade e sua cultura não apenas impõem padrões, normas e valores, como regula nosso modo de ser, pensar e agir. A socialização é um processo através do qual aprendemos a ser membros da sociedade. O sujeito socializa-se interiorizando os valores, normas, disposições que fazem suas identidades socialmente identificáveis. Através dela adquirimos as condutas a serem seguidas e obedecidas, sempre lembrando que a história é dinâmica e não estática, e os sujeitos também, por isso, na juventude as inquietações dessa categoria sempre trazem questões e questionamentos acerca dos padrões estabelecidos.

A vida cotidiana se apresenta como uma realidade a ser interpretada através de nossas condutas e modos de vida, dessa forma, ela é tomada como realidade pelos sujeitos ordinários da sociedade. A vida cotidiana se origina no pensamento e nas ações daqueles que fazem parte da cultura, por isso, está organizada em torno do seu “aqui” e “agora”, ou seja, do seu presente que se constitui como memória ao longo do tempo vivido.

De acordo com Pais (2003), a sociologia da vida cotidiana pode ser pensada como uma “lógica da descoberta” que, por conseguinte, se afasta da lógica do “preestabelecido”, com isso, a perspectiva metodológica que utiliza o cotidiano como meta para o conhecimento se abstém de uma pesquisa com itinerário programado guiado por uma hipótese rígida de partida e fechado em seus quadros teóricos. “O que se passa no cotidiano é ‘rotina’, costuma-se dizer.” (p. 28).

Olhar os jovens em seu cotidiano escolar exige percebê-los através dos conteúdos de suas experiências a partir de seus corpos no mundo e de sua raiz biológica. Por isso, as tendências que emergem na cultura e ação juvenil devem ser entendidas através de uma perspectiva macro e microsociológica, pois, dessa maneira, observa-se o entrelaçar das experiências individuais na vida cotidiana com a estrutura social. (MELUCCI, 1997).

Existem jovens e jovens, juventudes e juventudes, por isso, os modos como se constituem as representações dessa categoria nos conduzem a pensarmos na própria

condição humana e sua sociedade e cultura. Devido à orientação do capital para a atividade visando ao progresso, as famílias e suas proles se veem em constantes conflitos de gerações, pois os conhecimentos e valores estão em constantes transformações e não sabem o que será de seus(as) filhos(as), como viverão e onde, como serão suas experiências e identidades.

A juventude é uma transição para um futuro incerto. Entretanto, a forma como os sujeitos jovens veem e experienciam o mundo é única, reveladora e repleta de descobertas. A juventude pode ser definida como uma categoria social e cultural. As instituições que são as responsáveis pela socialização, como a família, escola e o trabalho, estão em transformações e mudando de perfil, estrutura e funções. Desse modo, as juventudes e os jovens da atual geração, conforme Dayrell (2012), vêm se construindo como sujeitos de forma bem particular e diferente das gerações anteriores, numa mudança de tempos e espaços de socialização.

Nossos objetivos gerais tiveram como meta investigar as sociabilidades juvenis em escolas de periferia da parte baixa da cidade de Maceió/AL, e como se dá a relação da escola como “lugar de memória” na construção de projetos culturais e das identidades dos jovens. Entretanto, ao longo da pesquisa de campo, deu-se a mudança em parte desse objetivo, pois a mesma nos levou a observações acerca das experiências de ser jovem na escola, e não mais dos projetos culturais existentes, uma vez que se constatou que muitos jovens que participavam das atividades culturais da banda de fanfarra na escola escolhida para a pesquisa eram do ensino fundamental e ex-alunos(as).

Desse modo, ao invés de nos voltarmos para as questões voltadas às relações dos jovens com atividades culturais duradouras na escola, nosso foco teve a ver com a sociabilidade do ser jovem na escola e suas experiências – como são suas relações no espaço escolar e o que pensam sobre si, ser jovem, a cidade, a escola e as relações com seus pares e servidores da educação.

Nesse sentido, os processos de ensino e aprendizagem ocorrem numa homogeneidade de ritmos, estratégias e propostas de “educação para todos”, independente da origem social e cultural do(a) aluno(a), da idade e de suas experiências de vida cotidianas. “A prática escolar, nessa lógica, desconsidera a totalidade das dimensões humanas dos sujeitos – alunos, professores e funcionários – que dela participam.” (DAYRELL, 2017, p. 5).

A maneira uniforme pela qual a escola põe em prática seu projeto político-pedagógico e seu currículo só vem para reforçar a desigualdade e as injustiças das origens

sociais dos(as) alunos(as), pois as classes dominantes que nessas terras habitam construíram um monstro social e uma sociedade que produz a miséria para dela se alimentar e regurgitar.

As diferentes juventudes que chegam às nossas escolas públicas são produto da miséria da barriga do poder. A escola pública é tida e vista como salvação, mas ela é tudo, menos uma escola, como bem pudemos perceber através das observações realizadas, das rodas de conversas e do próprio questionário, onde esses sujeitos jovens pesquisados demonstraram e nos disseram acerca da escola e suas relações sociais.

Para boa parte dos professores, mas também pelos pesquisadores, os jovens que frequentam a escola pública no ensino médio são compreendidos apenas por sua dimensão de aluno(a). “Levar em conta o jovem existente no aluno implica reconhecer que a vivência da juventude [ou, juventudes, grifo meu], desde a adolescência, tende a ser caracterizada por experimentações em todas as dimensões da vida subjetiva e social.” (DAYRELL, 2011, p. 1068).

Os alunos que chegam à escola são sujeitos socioculturais que possuem um saber, uma cultura e, por que não dizer, um projeto de vida, seja ele mais amplo ou restrito, consciente ou não, porém sempre existente, fruto de experiências que foram e são vivenciadas dentro do campo de possibilidades de cada sujeito. “A escola é parte do projeto dos alunos.” (DAYRELL, 2017, p. 9).

E os alunos se apropriam dos espaços da escola, que de antemão não lhes pertenciam, e recriam novos sentidos e suas próprias formas de sociabilidade. A escola e seu espaço físico são apropriados pelos jovens e reelaborados, ganhando novos sentidos, com isso, a vida juvenil escolar se expressa através dos comportamentos em sala de aula que são marcados pelas “zoeiras” e encontro dos pares.

Para os sujeitos jovens alunos a escola tem um sentido próprio que geralmente não coincide com os dos professores, desse modo, os conflitos escolares vêm aumentando, causando desconforto e medo entre os servidores da educação em relação a este(esta) aluno(a) jovem que vem de comunidades periféricas e sem educação formal e muitas vezes com desestruturação familiar e drogadição.

Os professores não se demonstram preparados e motivados para lidar com este novo público que chega à escola, com isso, a mudança dos alunos passa a interferir diretamente nas formas e metas traçadas nas relações de poder que estão presentes na instituição escolar. Se, no passado, o professor tinha um papel de autoridade, no presente isso já não existe mais e muitos se tornam reféns dos alunos e de suas posturas. Os

professores têm medo dos alunos, pelo menos foi o que pudemos constatar através das observações na pesquisa de campo.

Para a maioria dos alunos o cotidiano escolar é sempre lembrado como algo chato e enfadonho, pois os conteúdos ministrados pelos professores e muitas vezes a forma como se posicionam e levam o conhecimento para a sala de aula estão distantes da realidade dos jovens. Os jovens não são preparados para serem alunos e criados com hábitos de estudos e leituras, o que muitos disseram não fazer e não gostar de fazer, como o hábito da leitura. Falta sentido na escola para os sujeitos jovens, chegando a vê-la muitas vezes como uma prisão. A escola apesar das críticas dos jovens entrevistados continua sendo o lugar onde esses sujeitos depositam suas fichas e projetos de futuro, porque faz sentido. A escola como lugar de excelência para esses sujeitos, que dizem que “era melhor quando tinha uma diretora que colocava ordem”, e, “não como hoje, onde cada um faz o que quer e vem como quer”.

A resistência aos estudos, frequente entre parte dos jovens pobres de periferia, muitas vezes está associada à passagem pelos bancos escolares que aparentemente trouxe pouca mudança em suas vidas, pois a herança cultural existente exerce papel importante na geração das desigualdades sociais nos campos educacional e social. A visão de mundo da escola, em grande parte, conflita com a vida cotidiana do aluno que vem das comunidades.

Nas escolas os programas e currículos estabelecidos geralmente não consideram os jovens como interlocutores capazes de emitir opiniões e interferir nas propostas que lhes dizem respeito, desestimulando, assim, a participação dos mesmos e a construção de seus protagonismos. Pudemos ver isso, nas observações participantes e diálogos nas rodas de conversas, como esse ser jovem não é ouvido pelos gestores, diretores e professores, causando revolta e ressentimento do(da)aluno(a) em relação às decisões que são tomadas e colocadas em prática.

Geralmente o jovem aparece como problema, por conta de sua indisciplina, falta de respeito entre os colegas e professores, suas irresponsabilidades em relação aos compromissos escolares, além de sua rebeldia no modo de vestir-se, falar, ser. Os professores tendem a ver o aluno a partir de um conjunto de modelos e estereótipos estabelecidos e construídos socialmente.

Isso porque os jovens pobres estão transpondo os seus muros, trazendo suas experiências e novos desafios para dentro da sala de aula, da escola. O pátio, que foi feito para passagem, virou lugar de encontros, paquera, relacionamentos; o corredor passou a

ser utilizado para os mesmos propósitos, e colocam cadeiras em torno da porta para conversar. Quando não havia professor, por falta, ou ausência da disciplina a ser lecionada por desfalque no quadro funcional, as turmas que eram liberadas passavam a ser alvo de fuga daqueles(as) que queriam gazeirar aula. Em alguns momentos, quando faltava o porteiro, a porta ficava aberta e os(as) alunos(as) saíam.

A juventude antes era vista como algo de que, no final da vida escolar, a pessoa acabava se livrando, como um estágio temporário num movimento para a fase adulta. Essa passagem ordeira de outrora passou a ser agora carregada de incertezas. “Cada vez mais alienados/as, no sentido clássico, os/as jovens são também cada vez mais alienígenas, cada vez mais vistos como diferentemente motivados/as, desenhados/as e construídos/as.” (GREEN, 2017, p. 207).

Mas quem são os alienígenas na sala de aula? Os(As) alunos(as) ou os(as) professores(as)?

O processo de escolarização, sabemos, é marcado por uma constante construção, entremeada de conflitos e tensões que ocorrem a todo tempo e momento. Muitos desses conflitos se dão entre os próprios jovens, entre aluno(a) e professor(a), aluno(a) e coordenações, aluno(a) e direção. Nas escolas é comum a palavra dos jovens não ser levada a sério, provocando, com isso, uma falta de participação e apatia em seu protagonismo, como dito anteriormente.

A sociabilidade dos jovens pobres ganha uma dimensão maior na medida em que equipamentos públicos de lazer e cultura nos bairros periféricos são inexistentes, fazendo com que a escola assuma muitas das expectativas de produção de relações entre esses sujeitos. Por isso, a sala de aula passa a ser um espaço onde existe uma tensão entre o ser jovem e o ser aluno, pois passa a existir uma trama complexa de relações de alianças e conflitos que são desempenhados dentro desse ambiente com os sujeitos que ali estão.

A vivência da juventude nas camadas populares é mais difícil, pois esses jovens enfrentam desafios que lhes são consideráveis, como o de ser jovem, negro, *gay*, pobre e periférico, o que interfere diretamente nas trajetórias e experiências, bem como nas possibilidades e sentidos da vivência juvenil. No Brasil, a juventude não pode ser caracterizada através da moratória em relação ao trabalho, como se dá nos países europeus, aqui, diferentemente de lá, grande parte dessa população necessita garantir recursos para seu lazer, consumo, etc., para que possuam uma condição juvenil.

Para os(as) jovens pobres, a escola e o trabalho são projetos que se superpõem ou poderão ser modificados de acordo com o ciclo de vida e as condições sociais que lhes

permitam viver a condição juvenil. “As trajetórias tendem a ser individualizadas, conformando os mais diferentes percursos nessa passagem.” (FRIGOTTO, 2008, p. 22).

No Brasil, apesar dos esforços de universalização do acesso à escola, a educação não é um projeto de nação, e mesmo os jovens estando matriculados e tendo um aumento de matrículas no ensino médio, ao longo dos últimos anos, existe um funil nessa etapa da educação. A dificuldade de expansão do ensino médio está relacionada às desigualdades sociais e regionais do país.

A relação dos jovens pobres com a escola se configura numa nova forma de desigualdade social, implicando num esgotamento das possibilidades de mobilidade social para boa parte da população e novas formas de dominação. A sociedade coloca sobre os ombros dos jovens a responsabilidade de ser mestre e senhor de si. A escola poderia e deveria ser a fonte e a ponte para o acesso aos recursos para a subjetivação do ser jovem, entretanto, nela produz-se o fracasso escolar e pessoal. O dominado é colocado como mestre de sua identidade e de sua experiência social, ao mesmo tempo em que é posto em situação de não poder realizar este projeto. (DAYRELL, 2007)

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, Helena Wendel. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, Helena Wendel & BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Org.). *Retratos da juventude brasileira: Análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2011, p. 37-72.
- ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. Número especial: Juventude e contemporaneidade. São Paulo: ANPED, (5-6), 25-36. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/rbe/files/rbe_05_e_06.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2015.
- ANGROSINO, Michael. *Etnografia e Observação Participante*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ARIÉS, Phillippe. *História social da Criança e da Família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ARÉVALO, Marcia Conceição da Massena. Lugares de memória ou a prática de preservar o invisível através do concreto. *I Encontro Memorial do Instituto de Ciências Humanas e Sociais /MG*, 9-12 de novembro de 2004. Disponível em: <www.anpuh.org/arquivo/download?ID_ARQUIVO=62> Acesso em: 28 mai 2016.
- BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. *A Construção Social da Realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 1985.
- BOURDIEU, Pierre. A juventude é apenas uma palavra. In: *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983, p. 112-121.
- _____. *A Reprodução*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- _____. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- BOUDON, Raymond. *Dicionário de sociologia*. Lisboa: CRSSL, 1990.
- CACCIA-BAVA JUNIOR, Augusto. Direitos Civis dos Jovens e a Insegurança Urbana. *Estudos de Sociologia*, Araraquara, 16, p. 41-64, 2004. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/estudos/article/view/130/128>>. Acesso em: 14 jan. 2014.
- CAMPOS, Névio de et al. Escolarização, cidadania e juventude em São João do Triunfo – PR. *Emancipação*, Ponta Grossa, 12(1): 103-118, 2012. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/1234/3129>>. Acesso em: 20 de jan. 2017.
- CÂNDIDO, Antônio. A estrutura da escola. In: PEREIRA, Luiz et al. *Educação e Sociedade: leituras de sociologia da educação*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1974.
- CARMO, Paulo Sérgio do. Juventude no singular e no plural. In: *Cadernos Adenauer II*, nº 6, p.09-30. As caras da Juventude. São Paulo: Fundação Konrad Adenauer, dezembro 2001.
- CARDOSO, R. C. L. et al. *A Aventura Antropológica: Teoria e pesquisa*. Rio de Janeiro, 1997.
- CASTRO, Lucia Rabello de. *A aventura urbana: crianças e jovens no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2004.

_____. *Mostrando a real: um relato da juventude pobre no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2005.

CENSO 2010. Brasília: IBGE. Disponível em:
<<http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/webservice/>>. Acesso em: 10 mar. 2014.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

COSTA, Craveiro. *Maceió*. – 2ª edição – Maceió: Serviços Gráficos de Alagoas S/A – SERGASA, 1981.

COSTA, Craveiro. *Alagoas em 1931*. Maceió: Imprensa Oficial, 1932.

CRESWELL, Jhon W. *Projeto de Pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e misto*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DAYRELL, Juarez; REIS, Juliana Batista dos. Juventude e escola: reflexões sobre o ensino da sociologia no ensino médio. In: *Leituras sobre sociologia no ensino médio*. Maceió: EDUFAL, 2007. p. 111-133.

DAYRELL, Juarez et al. *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. Disponível em:
<http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2015/01/livro-completo_juventude-e-ensino-medio_2014.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2017.

DAYRELL, Juarez et alii. *Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil-Portugal*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

DEMO, Pedro. *Metodologia científica em ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 1995.

DESLANDES, S. et al. A Construção do Projeto de Pesquisa. In: *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 31-50.

DICIONÁRIO DE PSICOLOGIA. Disponível em:
<<http://www.portaldapsique.com.br/Dicionario/A.htm>>. Acesso em: 02 ago. 2009.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 115, p. 139-154, mar. 2002.

DUBAR, Claude. *A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto – Portugal: Porto Editora, 1997.

DUBET, François. *Sociologia da Experiência*. Lisboa – Portugal: Instituto Piaget, 1996.

DUBET, François e MARTUCCELLI, Danilo. A socialização e a formação escolar. *Lua Nova*[online]. 1997, n.40-41, pp.241-266. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/ln/n40-41/a11n4041.pdf>>. Acesso em: 26 abr 2017.

DUBET, François. “A formação dos Indivíduos: A Desistitucionalização. *Revista Contemporaneidade e Educação*, ano 3, vol. 3, 1998, pp. 27-33.

DUMONT, Louis. *O Individualismo: uma perspectiva antropológica da ideologia moderna*. Rio de Janeiro: Rocco, 1985.

DURHAM, Eunice R. A pesquisa antropológica com populações urbanas: problemas e perspectivas. In: CARDOSO, R. C. L. et al. *A Aventura Antropológica: Teoria e pesquisa*. Rio de Janeiro, 1997. p. 17-37.

_____. *A caminho da cidade: a vida rural e a migração para São Paulo*. – 3ª edição - São Paulo: Editora Perspectiva, 1984.

- _____. *A sociedade vista da periferia*, 1986. Disponível em: <http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_01/rbcs01_07.htm>. Acesso em: 20 mar 2016.
- DURKHEIM, Émile. *As Regras do Método Sociológico*. São Paulo: Martins Claret, 2006.
- DURKHEIM, Émile. *Educação e Sociologia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FORACCI, Marialice. *A Juventude na sociedade moderna*. São Paulo: Pioneira, 1972.
- _____. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Justiça da Infância e da Juventude do Rio de Janeiro. Universidade Salgado de Oliveira. Departamento de Ciências Jurídicas, 1997.
- GREEN, Bill et alli. Alienígenas na sala de aula. In: Alienígenas na Sala de Aula. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- GIDDENS, Anthony. *As Consequências da modernidade*. São Paulo: Editora UNESP, 1991(1993).
- GONÇALVES, H. S. Juventude brasileira, entre a tradição e a modernidade. *Tempo Social*, revista de Sociologia da USP, v. 17, n. 2, p. 207-219. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ts/v17n2/a09v17n2.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2014.
- HAGUETTE, Teresa Maria Frota. *Metodologias qualitativas na sociologia*. Petrópolis, RJ: VOZES, 1992.
- HAGEN, Everett E. O Processo de mudança. In: Durand, José Carlos Garcia. *Sociologia do desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975. p. 27-40.
- HARVEY, D. *A Condição Pós-Moderna*. Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Edições Loyola, 1993.
- HELLER, A. *O Cotidiano e a História*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- LOPES, José Rogério. Antropologia, educação e condicionamentos culturais: pensando as mediações no processo de socialização escolar. *Educar*, Curitiba, n 33, p. 171- 188, 2009. Editora UFPR. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/7735/10113>>. Acesso em: 20 nov. 2016.
- _____. Colecionismo e ciclos de vida: uma análise sobre percepção, duração e transitoriedade dos ciclos de vitais. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 16, n. 34, p. 377-404, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ha/v16n34/16.pdf>> . Acesso em: 08 jul. 2017.
- LINDOSO, Dirceu. *Formação de Alagoas Boreal*. Maceió – São Paulo: Edições Catavento, 2000.
- MARGULIS, Mario & URRESTI, Marcelo. "La juventud es más que una palabra". In: Margulis, M. (org.). *La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires, Biblos, 1996.
- MAGNANI, José Guilherme Cantor. *Da periferia ao centro: trajetórias de pesquisa em antropologia urbana*. São Paulo: Editora Terceiro Nome, 2012.
- _____. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. *RBCS*, vol. 17, nº 49, p. 11-29, junho/2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v17n49/a02v1749.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2016.

- MARX, Karl, 1818 – 1883. *Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos/ Karl Marx*; seleção de textos de José Arthur Giannotti; Traduções de José Carlos Bruni ... (et al). – 2. ed. – São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- MELLUCI, A. A experiência individual na sociedade planetária. *Lua Nova*, nº 38, p. 199-221, 1996. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ln/n38/a10n38.pdf>>. Acesso em: 05 mar 2014.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza et al. Ciência, Técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 9-29.
- MOREIRA, Jacqueline de Oliveira; ROSÁRIO, Ângela Buciano do; SANTOS, Alessandro Pereira dos. Juventude e adolescência: considerações preliminares. *PSICO*, Porto Alegre, PUCRS, v. 42, nº 4, pp. 457-464, out./dez. 2011. Disponível em: <<file:///C:/Users/Jos%C3%A9Junior/Downloads/DialnetJuventudeEAdolescenciaConsi%20deracoesPreliminares-3945234.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2014.
- MONTENEGRO, Antonio Torres. *História oral e memória: a cultura popular revisitada*. 6ª Ed. – São Paulo: Contexto, 2007.
- NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 51-66.
- OLIVEIRA JUNIOR, José de. “*É subúrbio isso aqui*”. Urbanidade e memória dos moradores do bairro de Ponta Grossa – Maceió – Alagoas. PPGS/ICS/UFAL, 2009. (Dissertação).
- NORA, Pierre. “Entre memória e história. A problemática dos lugares”. Projeto história, São Paulo, (10), p. 07-28, dez. 1993. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/viewFile/12101/8763>>. Acesso em: 20 mar. 2016.
- NÚÑEZ, Pedro. Radiografias de la experiencia escolar: ser joven(es) em la escuela. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Grupo Editor Universitario, 2015.
- PAIS, J. M. A construção sociológica da juventude - alguns contributos. *Análise Social*, vol. XXV (105-106), 1990 (1º, 2º), p. 139-165. Disponível em: <<http://www.ics.ul.pt/rdonwebdocs/Jos%C3%A9%20Machado%20Pais%20%20Publica%C3%A7%C3%B5es%201990,%20n%C2%BA2.pdf>>. Acesso em: 05 mar. 2014.
- PAIS, José Machado. *Culturas Juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2003.
- Panorama dos Territórios. Alagoas. Instituto Unibanco, 2017. Disponível em : <<https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/api/assets/9d5baf2-c1a0-481a-b5ac-18caf905ccad/>>. Acesso em: 10 abr. 2017.
- PEREIRA, Alexandre Barbosa. “A maior zoeira” na escola: experiências juvenis na periferia de São Paulo. São Paulo: Editora Unifesp, 2016.
- SILVA, Carla Regina et alli. Adolescência e juventude: entre conceitos e políticas públicas. *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar*, São Carlos, Jul-Dez 2009, v. 17, nº 2, p. 87-106. Disponível em: <<http://www.cadernosdeto.ufscar.br/index.php/cadernos/article/viewFile/100/65>>. Acesso em: 20 de dez. 2014.
- RICHARDSON, Roberto Jarry et al. *Pesquisa Social: métodos e técnicas*. São Paulo: Editora ATLAS S. A., 1999.

ROCHA, Ana Luiza Carvalho da et al. Imagens do tempo nos meandros da memória: por uma etnografia da duração. In: *Imagens e memória: ensaios em Antropologia visual* / Mauro Guilherme Pinheiro Koury (org.). – Rio de Janeiro: Garamond, 2001.

_____. *Etnografia da duração: antropologia das memórias coletivas em coleções etnográficas*. Porto Alegre: Marc\visual, 2013.

_____. Etnografias: saberes e práticas. *Revista Iluminuras*, Porto Alegre, v. 9, n. 21, 2008.

SPOSITO, Marília Pontes. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, Helena Wendel & BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Org.). *Retratos da juventude brasileira: Análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2008. p. 87-127.

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. Novos conteúdos nas periferias urbanas das cidades médias do Estado de São Paulo, Brasil. *Investigaciones Geográficas*, Boletín del Instituto de Geografía-UNAM. ISSN 0188-4611, nº 54, p. 114-139, 2004.

STECANELA, Nilda. *Jovens e Cotidiano: trânsitos pelas culturas juvenis e pela escola da vida*. Caxias do Sul, RS: Educus, 2010.

TOMAMASI, Livia de. Culturas de periferia: entre o mercado, os dispositivos de gestão e o agir político. *Política & Sociedade – Florianópolis – Vol. 12 – Nº 23*, p.11-34, Jan/Abr de 2013.

TONET, Ivo. *Educação contra o capital*. Maceió: EDUFAL, 2007.

VELHO, G. *Individualismo e Cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea*. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

_____. *Projeto e Metamorfose: antropologia das sociedades complexas*. Rio de Janeiro, Zahar Ed., 2003.

VELHO, Otávio Guilherme. *O Fenômeno urbano*. Rio de Janeiro: ZAHAR EDITORES, 1979.

WEISHEIMER, Nilson. *Sociologia da Juventude*. Curitiba: Ibpx, 2009.

YÚDICE, George. *A conveniência da cultura: usos da cultura na era global*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

ZALUAR, Alba. Teoria e prática do trabalho de campo: alguns problemas. In: CARDOSO, R. C. L. et al. *A Aventura Antropológica: Teoria e pesquisa*. Rio de Janeiro, 1997. p. 107-125.

ANEXOS

QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO E CULTURAL – JUVENTUDES

I. Dados de Identificação:**1. Sexo:**

Masculino ()

Feminino ()

2. Idade:

13 a 14 () 15 a 16 () 17 a 19 () acima de 20 ()

3. Naturalidade:

Maceió () Outra () Qual? _____

4. Situação conjugal:

Solteiro () Casado () Com companheiro () Separado () Outro () Qual? _____

II. Dados Socioeconômicos**5. Residência:**

Própria () Alugada () Outro () Qual? _____

6. Vive com:

Um dos pais () Ambos os pais () Sozinho () Outro () Quais? _____

7. Quantas pessoas no total residem na sua casa?

1 a 2 () 3 a 4 () 5 a 6 () 7 a 8 () Outro () Quantas? _____

8. Qual o nível de escolaridade da família?

Do pai: _____

Da Mãe: _____

Parentes com quem mora: _____

9. Quanto ao trabalho, você:Está trabalhando. () **(Responda às questões 9a, 9b, 10 e 10a.)**Nunca trabalhou nem procurou trabalho. () **(Ir para a questão 11.)**Nunca trabalhou, mas está procurando trabalho. () **(Ir para a questão 11.)**Já trabalhou e está desempregado. () **(Ir para a questão 11.)**

9a. No seu trabalho, você é:

Funcionário Público ()

Assalariado(a) com carteira assinada ()

Assalariado(a) sem carteira assinada ()

Trabalhador por conta própria/temporário (bico, *free-lancer*, camelô, etc.) ()

Outro tipo () Qual? _____

9b. Quantas horas por dia você trabalha? _____ horas**10. Qual a sua renda?**

Sem renda () Menos de 1 salário mínimo () 1 salário mínimo () Até três salários mínimos ()

Mais de três salários mínimos () Outro () Qual? _____

10a. Como costuma gastar seu dinheiro?

Roupas e calçados () Diversão () Despesas de casa (ajudando os pais) ()

Outro(s) () Qual(is)? _____

11. Qual a renda da sua família?

Menos de 1 salário mínimo () 1 salário mínimo () Até dois salários mínimos ()

Até três salários mínimos () Mais de três salários mínimos ()

Outro () Qual? _____

III. Dados Educacionais**12. Pretende fazer curso superior:**

Sim () Qual? _____

Não () Por quê? _____

13. Pretende fazer curso técnico:

Sim () Qual? _____

Não () Por quê? _____

14. Você participa de alguma atividade extracurricular na escola?

Sim () Qual(is)? _____

Não () Por quê? _____

15. Quanto à questão racial, na sua opinião:

Não há preconceito racial, mas sim social. () Vivemos numa democracia racial. ()

Há preconceito tanto racial como social. () Há preconceito racial. ()

16. Quanto à questão de gênero, na sua opinião:

Não há preconceito contra *gays*, lésbicas e transgêneros. ()

Há preconceito contra *gays*, lésbicas e transgêneros. ()

IV. Dados Culturais

17. Escolha duas opções de lazer mais frequentes praticadas por você:

Acessar a Internet () Acessar as redes sociais () Cinema () Conversar com amigos(as) ()

Futebol () Ler revistas () Ler livros () Ouvir música () Praia () Praça () *Shoppings* ()

Sair com amigos(as) () Teatro () TV ()

18. Qual o gênero musical de sua preferência (marque até três opções)?

Brega () Eletrônica () Erudita () Forró () *Funk* () Gospel () Hip-Hop ()

MPB () Regional () *Rock* () Outro: _____

19. Considerando os assuntos que são mais importantes para você, quem é hoje a pessoa para quem você dá mais atenção ao que ela diz?

Amigo(a) () Apresentador(a) de rádio ou TV () Ator/Atriz () Atleta () Cantor(a) ()

Escritor(a) () Mãe () Namorado(a) Religioso (Padre/Pastor/Outros da sua crença religiosa) ()

Pai () Professor(a) () Outro(a). Quem? _____

20. Você conhece algum grupo cultural jovem no seu bairro ou comunidade?

Sim () Qual? _____

Não ()

21. Você faz parte ou participa das atividades de algum grupo de jovens?

Sim () Qual? _____

Não () Por quê? _____

22. Geralmente quantas horas por dia você assiste TV?

1 a 2 horas () 3 a 4 horas () 5 a 6 horas () 7 a 8 horas () Não assisto[,] ()

23. Geralmente quantas horas por dia você fica na Internet?

1 a 2 horas () 3 a 4 horas () 5 a 6 horas () 7 a 8 horas ()

24. Você possui Internet em casa?

Sim ()

Não () De onde acessa? _____

25. Você costuma ler algum jornal, revista ou livro? Com que frequência?

Às vezes () Sempre () De vez em quando () Nunca ()

26. Atualmente, você diria que:

a) com sua aparência física você está:

Muito satisfeito () Satisfeito () Mais ou menos satisfeito () Pouco satisfeito () Nada satisfeito ()

b) com a maneira como você passa seu tempo livre você está:

Muito satisfeito () Satisfeito () Mais ou menos satisfeito () Pouco satisfeito () Nada satisfeito ()

27. Na sua opinião, ser jovem no Brasil é:

Mais difícil do que num país desenvolvido. ()

Apesar de tudo, é bom porque as coisas ainda estão por ser feitas. ()

Ser jovem é igual em qualquer lugar. ()

Dá muita insegurança. ()

Outro: _____

28. O que é ser jovem para você no bairro onde mora?

29. Como é a vida para você na cidade de Maceió?