



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA – UEFS
Pró-Reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação - PPG
Departamento de Educação – DEDC
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE

MARTA MARTINS MEIRELES

DENTRO E FORA DE SI:
MODOS DE SER/ESTAR JOVEM NA ESCOLA

Feira de Santana
2016

MARTA MARTINS MEIRELES

**DENTRO E FORA DE SI:
MODOS DE SER/ESTAR JOVEM NA ESCOLA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estadual de Feira de Santana, no âmbito da Linha de Pesquisa II - como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Mirela Figueiredo Santos Iriart

Feira de Santana
2016

Ficha Catalográfica – Biblioteca Central Julieta Carteado - UEFS

Meireles, Marta Martins

M453d Dentro e fora de si : modos de ser/estar jovem na escola / Marta Martins

Meireles. – Feira de Santana, 2016.

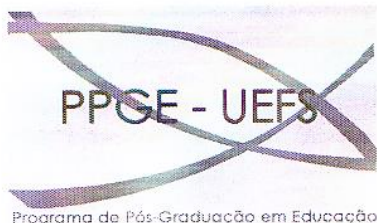
102 f.: il.

Orientadora: Mirela Figueiredo Santos Iriart

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana,

Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, 2016.

1. Jovem - Escola. 2. Protagonismo - expressões. 3. Estudante - vida escolar. 4. Sociabilidades. I. Iriart, Mirela Figueiredo Santos. II. Universidade Estadual de Feira de Santana. III. Título.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
Autorizada pelo Decreto Federal Nº 77.496 de 27/04/76
Reconhecida pela Portaria Ministerial Nº 874/86 de 19/12/86

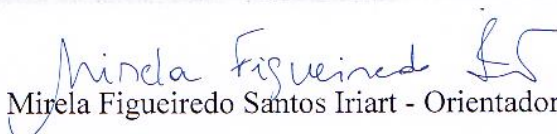
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARTA MARTINS MEIRELES


“DENTRO E FORA DE SI: MODOS DE SER JOVEM NA ESCOLA”

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, na área de Culturas, Formação e Práticas Pedagógicas como requisito para obtenção do grau de mestre em Educação.

Feira de Santana, 28 de julho de 2016


Prof^a Dr^a. Mirela Figueiredo Santos Iriart - Orientadora - UEFS


Prof Dr. José Eduardo Ferreira Santos - Primeiro Examinador - UFBA


Prof^a Dr^a Elenise Cristina Pires de Andrade - Segunda Examinadora - UEFS

RESULTADO: *APROVADA*

Ao meu pequeno grande Linci,
pelo que *sou depois de você.*

A Mel, *pelo sorriso e os
encantos de sua existência
em nossas vidas,
mesmo em momentos de dor.*

Ao meu pai Everaldo (*in memoriam*),
*porque trago na memória sua alegria em ter
seus filhos e filhas na universidade.*

AGRADECIMENTOS

Para chegar aos traçados finais da cartografia desta dissertação, percorri muitas rotas, mas poucas foram solitárias. Por isso, é preciso traçar uma cartografia, é preciso deixar aqui meu gesto de gratidão.

À “*Força do alto*”, que me envolveu neste percurso.

Ao meu filho Pedro Linci, pelas *miudezas* compartilhadas, amor manifestado nos cheiros, nas massagens nos ombros, nas entradas repentinas no quarto com cantorias extravagantes, pela pergunta de muitas noites “mãe, vai dormir agora?”, e ainda pela (falta de) paciência com este trabalho.

A Lourival, por ceder *nosso quarto* por longo dias para escrita desse trabalho, pela companhia, pelo incentivo diário e pelo amor traduzido em ações.

Ao meu pai Everaldo (*in memoriam*), à minha mãe Terezinha pelas orações, pelos incansáveis cuidados, gestos grandiosos de amor. Aos meus irmãos (lindos), *Os Meireles*, ao Max e à Mariana, pelo incentivo/inspiração, por partilharem amor e trilharem junto comigo e mais de perto os caminhos acadêmicos, ao Marcos, à Mary Jane e à Mel pela rede de amor e apoio tecida a cada dia, pelas partilhas de *dores e alegrias*. À Maiane e Bismarck, *os sobrinhos-Meireles*, pelas manifestações de amor cotidianas e *pelas ajudas* nesse percurso. Mas, nessa rede de afetos infindáveis, é preciso fazer destaque a quem me ensinou “*que não se desiste dos sonhos que se têm*”: a você Max, que não me deixou em *rotas solitárias*, mas me encheu de sua presença-presente e de seu amor, de seu sorriso, por ajudar a viver *minhas dores*. Obrigada, também, pela leitura cuidadosa deste trabalho.

À prof^a Dr^a Mirela Figueiredo Iriat, orientadora deste trabalho, por sua presença constante, *de longe e de perto*, pela ação potencializadora na elaboração desta pesquisa. Obrigada, também, pelos fios de amizade e confiança traçados em todos os momentos deste *percurso*, por viven-

ciar comigo dores e alegrias, e principalmente por me ajudar a redesenhar os caminhos quando me “*deslocava em 91cm*”.

Aos *jovens-estudantes* e sujeitos desta pesquisa: Aleksander, Emília, Fernando, Gabi, Naiara, Samuel, Sandro e Victor, pela enorme disposição em que construíram comigo este trabalho, meu gesto de gratidão. Obrigada, também, a Escola Estadual José Ferreira Pinto por “*abrir as portas*” e viabilizar a realização da pesquisa de campo, especialmente, as professoras Claudijane, Andrea, Manuela e Rosana.

Aos colegas de mestrado Anny Karine, Aldrin, Elci, Luzineide, Nathalie, Gabriela, Cleudinete, Arigésica, Bárbara, Ana Lídia, Vanessa, Sheila, Eliana, Rosana pelos conhecimentos e *tantas outras coisas* compartilhadas. Principalmente, à *minha turma*: Mona, Ludimila, Ilnah, Maura e Everton, que, para além das *coisas acadêmicas*, compartilham a vida, a casa, o coração, saberes e sabores.

Às amigas, Mona e Ludi, por estarem sempre por perto, tornando meus dias mais alegres e cheios de sabores. Cafés, sorrisos, caronas, poesias e todos os doces-gestos.

Prof. Dr. José Eduardo Ferreira Santos e a Profa. Dra. Elenise Cristina Pires de Andrade, pelos *deslocamentos* deixados e pela reorganização de outros, através das orientações e provocações no exame de qualificação.

Aos professores e professoras do PPGE, especialmente, Antonia Silva, Denise Laranjeira, Elenise Andrade, Ludmila Cavalcante, Marinalva Ribeiro, Miguel Almir Araújo, Mirela Iriart e Welington Silva, pelos percursos formativos, gesto de gratidão.

À Denise Laranjeira pelo afeto e pelo apoio nos “*primeiros passos*” para a incursão no campo empírico desta pesquisa.

Ao grupo de pesquisa TRACE, pela acolhida, apoio e *deslocamentos* provocados na construção deste trabalho, meu gesto de gratidão.

Aos funcionários da Secretaria de mestrado, em especial ao Hélio Costa (o “Goiás”), gratidão.

Aos funcionários da Biblioteca Central Julieta Carteadó (UEFS), meu gesto de gratidão.

À Chimena Oliveira, estudante do curso de psicologia (UEFS) pela colaboração em um dos nossos grupos de discussão, meu gesto de gratidão.

À amiga Mille Fernandes pelos *gestos de apoio e de afeto*. Minha gratidão!

À Secretaria Municipal de Educação de Tucano/BA e Serrinha/BA. Aos colegas de trabalho do CAPENE-Serrinha e da Escola Municipal Rosália Matta-Tucano, gratidão.

À amiga Daniela Sales pelos cuidados, carinho e incentivo, pelos cafés e prosas compartilhadas. À minha pequena Alice, pela graça de tê-la como *afilhada*.

A Família *Santos*, pelo incentivo de sempre, gratidão.

Aos/as amigos/as “*espalhados/as*” que torceram pela realização deste mestrado, minha gratidão.

"Foi um meteorito que se chocou contra mim,
nada mais"

Jérémy Clapin (2008)

RESUMO

Esta dissertação investigou como os modos de ser jovem se configuram e reconfiguram o contexto-escola. Neste sentido, a partir da abordagem de natureza qualitativa, em diálogo com a perspectiva metodológica da Rede de Significações e da Pesquisa Cartográfica, busquei capturar discursos, expressões e práticas juvenis que se estabelecem na interação jovem-escola, considerando aspectos contextuais, subjetivos e específicos à realidade investigada. A produção dos dados foi se delineando processualmente, em uma malha composta por elementos de natureza semiótica - contextos, interações e práticas discursivas, através de observações assistemáticas realizadas em uma escola pública, com registros no diário de campo e os grupos de discussão, que contaram com a participação de oito jovens da referida instituição. Além disso, utilizei a produção de fotografias para subsidiar a construção de narrativas sobre o que foi vivenciado. Esse recurso metodológico foi usado, em alguns momentos, como estratégia para promover a conversa com os jovens, e ao final, como uma perspectiva para apresentar os dados, a partir de três cenas: sociabilidades entre os jovens; expressões do protagonismo juvenil e ser jovem, ser aluno. Os jovens mostraram que as sociabilidades, ou seja, a relação com os pares, assumem diferentes dimensões: afetiva, reflexiva e formativa. O encontro com o outro e as conversas no ambiente escolar, respondem à diferentes demandas: ajudam no enfrentamento dos dilemas e desafios; possibilitam movimentos para além de si; promovem o lugar do diálogo/compreensão e provocam o reconhecimento de si e do outro. Os participantes da pesquisa revelaram o potencial das expressões do protagonismo juvenil no espaço escolar, através da participação em instâncias coletivas, do diálogo e da participação discursiva como forma de resistência às políticas de silenciamento e às relações de poder verticalizadas que se instauram na escola. Assim, esses jovens assumem lugares discursivos, políticos, estéticos e pedagógicos, reconfigurando a lógica escolar e constituindo, por vezes, posições e práticas não previstas institucionalmente. As condições de ser aluno e ser jovem, ao se configurarem em contextos ambivalentes, demarcam a relação entre os jovens e o contexto-escola como um espaço marcado por tensões, limites, resistências e possibilidades. Os jovens transitam pelo espaço estriado e liso, e, desse modo, ora se submetem, ora negociam, ora escapam, ressignificando e reconfigurando o contexto do qual fazem parte. Assim, seja pela resistência, pela (não) participação, pelo desejo e a necessidade de construir outros espaços de sociabilidades/formativos, para além da sala de aula e da condição de aluno, os jovens insistem e imprimem na escola, ainda que pelas bordas e escapes, marcas e expressões juvenis.

Palavras-chave: Modos de ser jovem. Escola. Sociabilidades. Expressões de protagonismo.

ABSTRACT

This research investigated how the ways of being young to configure and reconfigure the school-context. In this sense, from the qualitative approach, in dialogue with the methodological perspective of meanings Network and Cartographic Research, sought to capture speeches, expressions and youth practices that are established in the young-school interaction, considering contextual, subjective and specific aspects the reality investigated. The Production of the data was outlining in a fabric characterized procedurally in a mesh composed of nature, of semiotic elements - contexts, interactions and discursive practices through unsystematic observations in a public school, with records in field diary and discussion groups, which told with the participation of eight young people from the institution. Also, I used the photographs production to subsidize the construction of narratives about what was experienced. This methodological approach was used at times as a strategy to promote the conversation with young people, and at the end, as a perspective to present data, from three scenes: sociability among young people; expressions of youth protagonism and be young, being a student. Young people have shown that sociability, that is, the relationship with peers, take on different dimensions: affective, reflective and formative. The encounter with the other and the conversations in the school environment, respond to different demands: help in coping of the dilemmas and challenges; possible moves beyond itself; promote the place of dialogue / understanding and lead to the recognition of self and other. Survey participants revealed the potential of the expressions of youth protagonism at school through participation in collective bodies, dialogue and discursive participation as a form of resistance to silencing political and verticalized power relations that are established at school. Thus, these young people take discursive, political, aesthetic and educational places, reconfiguring the school logic and constituting sometimes positions and practices not provided institutionally. The conditions of being a student and being young, to being configured in ambivalent contexts, demarcate the relationship between young people and the school context as a space marked by tensions, limits, strengths and possibilities. Young people transiting the striated and smooth space, and thus, now undergoing, sometimes negotiating, sometimes escape, giving new meaning and reconfiguring the context of which they are part. So is the resistance, the (non) participation, the desire and the need to build other spaces of sociability/training beyond the classroom and the student condition, young people insist and print at school, although the edges and escapes, brands and youthful expressions.

Keywords: Ways of being young. School. Sociability. Expressions of Protagonism.

SUMÁRIO

UM(A) “CURTA” PARA APRESENTAR A PESQUISA.....	12
I - JUVENTUDES, CULTURAS JUVENIS E MODOS DE SER JOVEM: UM DEBATE EM CONSTRUÇÃO	20
II - REDES, CARTOGRAFIAS E DESLOCAMENTOS: A PERSPECTIVA METODOLÓGICA.....	29
2.1 REDE DE SIGNIFICAÇÕES E A CARTOGRAFIA.....	30
2.2 OS JOVENS, PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	34
2.3 A OBSERVAÇÃO, O CONTEXTO DA PESQUISA	38
2.4 A FOTOGRAFIA	43
2.5 GRUPO DE DISCUSSÃO: BATE-PAPO COM OS JOVENS	44
2.6 O PERCURSO PARA A ANÁLISE DOS DADOS	52
III - TRÊS CENAS: MODOS DE SER JOVEM NA ESCOLA.....	55
CENA 1 - DENTRO DE SI, FORA DE SI: SOCIABILIDADES ENTRE OS JOVENS.....	56
CENA 2 - O ESTÉTICO, O POLÍTICO: EXPRESSÕES DO PROTAGONISMO JUVENIL.....	64
CENA 3: SER JOVEM, SER ALUNO: CONTEXTOS AMBIVALENTES	74
IV - ROTAS E TRAÇADOS FINAIS	84
REFERÊNCIAS.....	89
APÊNDICE 1	93
PRIMEIRO GRUPO DE DISCUSSÃO	93
APÊNDICE 2	94
SEGUNDO GRUPO DE DISCUSSÃO	94
APÊNDICE 3	97
TERCEIRO GRUPO DE DISCUSSÃO.....	97
APÊNDICE 4	98
QUESTIONÁRIO DE PESQUISA	98
APÊNDICE 5	101
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	101
ANEXO 1.....	102
CARTA DE APRESENTAÇÃO.....	102

UM(A) “CURTA” PARA APRESENTAR A PESQUISA



*"91 centimètres... Je suis exactement 91 centimètres (...)
Je suis ici, je suis ici... Juste ici! Non, pas là... Juste ici!
Hey! Aïe! Je suis là..."*

*"91 centímetros... Eu estou a exatos 91 centímetros (...)
Estou aqui, estou aqui... Aqui! Não, não aí...
Bem aqui! Ei! Ow! Eu estou aqui..."*

Foi preciso convidar *Henry*, personagem do curta metragem *Skhizein* (2008)¹, para começar a dizer sobre esta dissertação. *Skhizein* é uma animação francesa de Jeremy Clapin que mostra o dilema de *Henry*, um personagem que após ser atingido por um meteorito de 150 toneladas passa a viver exatamente a 91 cm de si mesmo. Mas, o que esse “curta” tem a ver com esta pesquisa? Com as minhas vivências como profissional/pesquisadora? Com o objeto de estudo desta investigação? Assim como o meteorito impôs a *Henry* um sentimento de “deslocamento” de si, o tema desta pesquisa me “desloca” enquanto professora e pesquisadora. E

¹ CLAPIN, Jérémy. *Skhizein*. Animação, França, 2008, Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=UkiPrd-iH6Y> Acesso em 23 de maio de 2015. O primeiro contato com essa curta foi na aula de “Imagem, Filosofia e Pesquisa em Educação”, do Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana/UEFS, com a professora Elenise Cristina Pires de Andrade, em novembro de 2014.

é esse sentimento que (talvez) melhor traduz meu desejo em investigar a relação entre os jovens e a escola.

O interesse em investigar esta temática nasceu, a priori, de minhas vivências enquanto professora e orientadora pedagógica na rede municipal de ensino, no município de Tucano/BA, desde 2001, e também como professora na rede municipal de ensino, no município de Serrinha, desde 2006.

Minha trajetória profissional na docência se iniciou logo que concluí o curso de mestrado em 2001. Nesse ano, ainda como professora contratada, trabalhei na zona rural do município de Tucano, mais especificamente no lugar onde nasci, Rua Nova, atuando na Educação Infantil e Ensino fundamental. No mesmo ano, final de 2001, prestei concurso público municipal e obtive aprovação, tornando-me professora concursada.

De 2001 a 2014, trabalhei nos diversos segmentos da educação básica, em diversos espaços escolares como professora dos municípios de Tucano e Serrinha. Atuei como orientadora/coordenadora pedagógica, e, ainda, como professora formadora no município de Tucano. Toda essa trajetória profissional, ora como docente, ora como coordenadora pedagógica, na atuação da sala de aula, nos espaços de formação continuada, possibilitou-me o contato tanto com jovens, quanto com seus professores. Foi nessa dinâmica que vivenciei, por muitas vezes, os dilemas, os desafios, as tensões que permeiam a relação entre juventude e a escola.

Mas, sem dúvida, o período em que fui mais “atingida” pelo “meteorito” e comecei a viver assim como *Henry*, meus “91 centímetros” de “deslocamento”, foi durante os anos de 2007 a 2010, quando lecionei nas séries finais do ensino fundamental, nos referidos municípios que mantenho vínculo profissional. Essa experiência me colocou “bem perto” dos jovens, os quais sinalizavam, no espaço-tempo da escola, serem sujeitos de vontades/desejos, de corpos, de singularidades, de potencialidades, sujeitos de expectativas em relação à vida e também à escola. Mas, ao mesmo tempo em que sinalizavam as expectativas em relação à escola, demonstravam um sentimento de afastamento, de falta de pertencimento, de falta de interesse e de desencanto com a organização do espaço escolar. E era justamente essa falta de pertencimento e desencanto pela escola que me inquietava (mais) em relação àqueles jovens-estudantes.

Para além dessas vivências, as temáticas relacionadas à juventude e à educação vêm atravessando meu percurso formativo. Em minha inserção na Graduação em Pedagogia, na Universidade do Estado da Bahia (2004-2009), fiz estudos relacionados às formas de violên-

cias vivenciadas por adolescentes no contexto escolar. Mais tarde, no curso de Especialização em Educação Especial, na Universidade Estadual de Feira de Santana (2010-2011), o trabalho com essa temática destacou questões relacionadas ao preconceito/discriminação e formas de violências vivenciadas por adolescentes e jovens com Síndrome de Down no contexto escolar, e sua constituição identitária.

Implicada com este contexto, e após ingressar no Mestrado, a partir de discussões (e escuta de experiências de alguns jovens) do Grupo de Estudo “Juventudes, Cultura e Contemporaneidade”, ligado ao grupo de pesquisa TRACE - “Trajetórias, Culturas e Educação”, assim como o contato com os estudos realizados pela professora/orientadora Mirela Figueiredo Santos Iriart, dentre outros pesquisadores do tema, fui me inquietando pelas discussões acerca dos modos de ser jovem no contexto da escola.

Skhizein, o personagem do curta, também me provocou a pensar no sentimento de “deslocamento” de alguns jovens em relação à escola “(...) lugar des-locado que lhe escapa, proporcionando um vazio de 91 cm” (ANDRADE E ROMAGUERA, 2012, p. 156). O que representaria essa distância de 91 cm entre seus modos de ser jovem fora e dentro da escola? Que dinâmicas experimentam nos seus modos de ser e estar na escola? Como isso reconfigura as dinâmicas do contexto-escola? São provocações que apontam a necessidade da escuta que ecoa das vozes dos jovens estudantes, os quais, assim como Henry, exclamam: “*Je suis là!*”- “Eu estou lá...”

Essas mesmas indagações nos remetem a pensar outra questão: Afinal, quem é o jovem na contemporaneidade? Tal como a contemporaneidade, essa pergunta é permeada por uma ampla complexidade. O contexto social contemporâneo revela expressões e práticas juvenis que buscam cada vez mais uma vida marcada por interações, pelas dinâmicas dos grupos. Essas interações e formas de sociabilidade se tornam mais fluidas, móveis e abertas.

De acordo com Sposito (2000), esse é um momento da juventude que podemos considerar rico em manifestações de sociabilidade, com interações expressivas e mais fluidas. A autora chama atenção para a importância de perceber como os jovens ocupam os espaços sociais, como são feitas as escolhas de agrupamento, e, ainda, como esses jovens (re)definem suas identidades.

Nesse sentido, as subjetividades vão se constituindo nas relações que os sujeitos estabelecem, considerando os contextos sócio-culturais:

É pela ação (significativa) no mundo que a construção da subjetividade se realiza e é no espaço público, espaço de convivência, que as ações ganham sentidos e que identidades vão sendo tecidas, pelas semelhanças e diferenças entre sujeitos na construção da cultura (IRIART e BASTOS, 2007, p. 240).

É a partir da multiplicidade de referências culturais as quais o jovem contemporâneo tem acesso que as experiências vivenciadas ganham sentidos e os constituem como sujeito social. Dayrell (2005) aponta que essa multiplicidade de referências culturais é um “espaço privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais, no qual os jovens buscam demarcar uma identidade juvenil” (DAYRELL, 2005, p. 310).

Nessa perspectiva, e ao pensar o caráter semiótico da constituição do sujeito, com base na Rede de Significações (RedSig), perspectiva teórico-metodológica que embasa este estudo, reiteramos que é na interação que o jovem vai produzindo sentidos e significações sobre si, o outro e sobre o mundo.

Como o próprio nome da perspectiva faz alusão, posicionamo-nos no mesmo campo de ideias daqueles que acreditam na natureza discursiva e no caráter semiótico da constituição humana. Esse posicionamento destaca a centralidade das interações nos processos de produção e transação dos significados e sentidos, na co-construção do ato, na ação de significar (significa-ação), na constituição e no desenvolvimento das pessoas (ROSSETTI-FERREIRA et al., 2004, p. 24).

A partir dessa premissa, a pessoa, na abordagem da RedSig, é considerada múltipla, constituída por múltiplas vozes, a partir da interação com os vários outros, que também são múltiplos e plurais. Sendo assim, se buscarmos responder quem é o jovem na contemporaneidade, por meio da perspectiva da RedSig, podemos dizer que é essa pessoa dinâmica, multifacetada, plural, que se constitui e se define na interação com o outro, ao tempo que também influencia na constituição e definição desse outro com quem interage.

Neste estudo, buscaremos, através dos pressupostos teórico-metodológicos da Rede de Significações, compreender os processos de significações que se dão na interação pessoa-contexto, no nosso caso, na interação jovem-escola. Nessa abordagem, os contextos “(...) são constituídos pelo ambiente físico e social, pela sua estrutura organizacional e econômica, sendo guiados por funções, regras, rotinas e horários específicos” (ROSSETTI-FERREIRA et al., 2004, p. 26). Na interação jovem-contexto, os jovens, concomitantemente, se mostram imer-

tos às características desse contexto (escola), ativos e muitas vezes contrapondo-se ou negociando os limites e as possibilidades colocadas (ROSSETTI-FERREIRA et al., 2004).

Nesta perspectiva, a investigação organiza-se a partir do seguinte problema: como os modos de ser jovem se configuram e reconfiguram o contexto-escola? Além desta, outras questões orientam este trabalho, a saber: Quais sentidos e significados são produzidos pelos estudantes em relação aos modos de ser jovem na escola? Que expressões e práticas juvenis se configuram no contexto escolar? Como essas expressões e práticas reconfiguram esse contexto?

No que se refere aos objetivos da pesquisa, temos como objetivo geral: Investigar como os modos de ser jovem se configuram e reconfiguram o contexto-escola. E como objetivos específicos: 1) Cartografar expressões e práticas juvenis que se configuram no contexto escolar; 2) Identificar os sentidos e significados produzidos pelos estudantes em relação aos modos de ser jovem na escola; 3) Analisar como as expressões e práticas juvenis reconfiguram o contexto-escola.

Cabe ressaltar que o estudo foi realizado com 8 jovens de faixa etária entre 16 a 19 anos, do Colégio Estadual José Ferreira Pinto, na cidade de Feira de Santana/Bahia². Foi a partir da perspectiva da RedSig que nos propomos a pensar no caráter plural e semiótico que permeia os modos de ser jovem e sua interação com o contexto-escola, uma vez que tal perspectiva se entrelaça com os referenciais teórico-metodológicos de caráter sistêmico e complexo. Sendo assim, a partir desses entrelaçamentos, é possível investigar as relações entre os sujeitos, considerando os contextos histórico-culturais (ROSSETTI-FERREIRA, et. al, 2004) nos quais estão inseridos. Desse modo, buscaremos apreender as relações que configuram o objeto estudado: as pessoas e os fenômenos de seu entorno, bem como os contextos dos quais esses sujeitos fazem parte, considerando a inter-relação de suas partes (ROSSETTI-FERREIRA, et. al, 2004).

Assim sendo, é possível dizer que essa discussão se aproxima da “metáfora da rede”, uma vez que a investigação buscou apreender a complexidade na qual esses jovens e seus processos de interações estão imersos.

As metáforas de rede têm-se mostrado úteis para descrever uma série de fenômenos ou relações da realidade. [...] As redes, como afirma Castells (Apud Gosuen, 2001), passaram a se constituir em uma nova morfologia

² Tratarei sobre o contexto da pesquisa e a RedSig, de maneira detalhada, no capítulo metodológico.

social de nossas sociedades e a difusão da sua lógica modifica substancialmente a operação e os resultados dos processos de produção, experiência, poder e cultura (ROSSETI-FERREIRA, et. al, 2008).

Essas interações, em um contexto específico, neste caso a escola, estão inseridas, impregnadas e significadas por uma matriz sócio-histórica, de natureza semiótica. Essa matriz é formada por um conjunto de elementos de ordem econômica, política, social e cultural. Segundo Rosseti-Ferreira et.al (2004, p. 27) “a matriz sócio-histórica possui concretude no aqui- agora das situações, nos componentes pessoais, nos campos interativos e nos contextos”.

Assim sendo, dentro da perspectiva da RedSig, a matriz sócio-histórica permite compreender o caráter plural dos jovens, e as interações que eles estabelecem com o contexto-escola, analisando os fatores sociais, culturais, afetivos, subjetivos que permeiam essas interações e contribuem para a constituição de suas práticas e expressões juvenis.

Dentro da matriz sócio-histórica, é possível desenvolver um olhar mais amplo para a apreensão da realidade, no fluxo dos acontecimentos, de modo a não simplificar, não dissociar as dimensões individuais e coletivas, propondo, assim, uma visão dialógica às análises no processo de investigação. Portanto, podemos afirmar que esta proposta de investigação se insere nessa perspectiva de natureza semiótica, de maneira que o conjunto de fatores sociais, culturais, afetivos, subjetivos relacionados aos modos de ser jovem devem ser interpretados na (ou através da) rede de significações.

Esta dissertação foi organizada em três capítulos. O primeiro capítulo faz uma abordagem teórica e contextual sobre aspectos relacionados às juventudes, culturas juvenis e modos de ser jovem, mediante o levantamento de pesquisas, a abordagem de contextos e conceitos que envolvem a temática.

O segundo capítulo entrelaça linhas, traça um esboço, um mapa, um desenho, compondo os trajetos metodológicos desta pesquisa. Trata de aspectos teóricos e metodológicos, contextuais, empíricos e analíticos envolvidos no processo de investigação: apresenta o contexto e os sujeitos da pesquisa; narra as vivências e as observações realizadas; descreve sobre os grupos de discussão e o uso da fotografia, bem como o processo de análise dos dados.

O terceiro capítulo se constitui a partir de três dimensões sobre os modos de ser jovem na escola: sociabilidades, expressões do protagonismo juvenil, ser jovem e ser aluno. São temáticas que emergiram e ganharam visibilidade a partir do campo de pesquisa - da observa-

ção, da fotografia e, sobretudo, dos grupos de discussão com os jovens que participaram desta investigação.

As considerações finais apresentam os deslocamentos provocados durante a pesquisa, uma síntese das reflexões construídas a partir dos dados produzidos nesta investigação, com algumas reflexões e recomendações.

**I - JUVENTUDES, CULTURAS JUVENIS E MODOS DE SER JOVEM:
UM DEBATE EM CONSTRUÇÃO**

Este capítulo tece um debate sobre juventudes, culturas juvenis e modos de ser jovem, mediante o levantamento de pesquisas, a abordagem de contextos e conceitos que envolvem a temática.

As discussões sobre juventude no Brasil são recentes e apontam uma complexidade no estudo das questões que permeiam esse tema. Pais (1993) analisou um conjunto significativo de autores que se destinaram a pesquisar sobre juventude, realizando uma sistematização, configurando, ao menos, dois grandes grupos que indicam a construção social do campo de estudos: o primeiro diz respeito aos trabalhos que consideram a juventude como um conjunto social pertencente a uma determinada fase de vida, com ênfase nos aspectos geracionais; o segundo diz respeito à concepção de que a juventude está inserida no interior de outras dimensões da vida social, definida a partir de universos mais amplos e diversificados, sobretudo aqueles derivados das diferentes situações de classe (PAIS, 1993).

No Brasil, os estudos coordenados por Marília Pontes Sposito (2000) trazem um balanço dos estudos sobre Juventude no interior da área da Educação. O primeiro intitulado: O “Estado do Conhecimento sobre Juventude e Escolarização” analisa as dissertações e teses apresentadas e defendidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação, compreendendo um período de dezoito anos (1980-1998).

A autora apresenta a distribuição da produção discente em juventude por períodos: de 1980/1984 foram defendidos 56 trabalhos, sendo 55 dissertações e 01 tese. No período de 1985/1989 foram 73 trabalhos, sendo 61 dissertações e 12 teses. De 1990/1994 foram apresentados 76 trabalhos, 64 dissertações e 12 teses. Entre os anos de 1995/1998 foram apresentados 182, sendo 152 dissertações e 30 teses. Sendo assim, foram identificados, nesse levantamento, um total de 387 trabalhos entre dissertações e tese.

Nesse “Estado do conhecimento” a autora considera um reduzido número de estudos sobre juventude no interior da produção discente global na área da Educação, mas destaca um sensível crescimento entre os anos de 1995/1998, uma vez que cerca de metade da produção está concentrada nesse período. É possível inferir que a partir de meados da década de 90 tenha havido um crescimento que se estabiliza em torno de 5,5 % da produção nacional.

As instituições que se destacam na pesquisa em torno do tema da juventude são: a PUC/SP, UFRGS, UNICAMP, USP, UFRJ e PUC/RS por serem programas de Pós-Graduação mais antigos, fato que, inevitavelmente, colabora para os maiores índices na produção discente. Esse panorama é perceptível na tabela de distribuição da produção discente

sobre Juventude por Estado da federação, na qual mostra que 65,4% dos trabalhos estão no Sudeste, perfazendo um total de 253 trabalhos, sendo 206 dissertações e 46 teses. Em segundo lugar está o Sul com 18,6%, um total de 72 trabalhos apresentados: 63 dissertações e 09 teses. No tocante ao Nordeste o índice de trabalhos é 9,8%, sendo 38 dissertações e nenhuma tese. Das 38 dissertações, 14 foram defendidas na Bahia. Temos ainda o Centro-Oeste com 21 dissertações, Norte com 02 dissertações e 01 sem identificação.

Ao analisar a distribuição da produção em juventude por temas, Sposito (2000) considera que existe um conjunto de temas emergentes, compreendendo apenas 10% do total da produção, que alarga o espectro de investigações e revelam, ao mesmo tempo, eixos ainda pouco explorados, como é o caso, por exemplo, dos modos de ser jovem na escola.

Em se tratando dos grupos juvenis³, o levantamento apontou que esta linha de pesquisa constitui um eixo bastante inovador, observando-se pouca tradição teórica, inclusive no âmbito das Ciências Sociais, no Brasil. Foram localizados oito trabalhos que investigaram os grupos juvenis, sendo que a maioria abordou a temática desde a perspectiva da dimensão cultural, como é o caso dos grupos musicais e dos grafiteiros. Apenas dois trabalhos tratam dos grupos juvenis sem analisar as expressões artísticas. A dissertação de Hélio de Lima (1994) discute o grupo juvenil na sua dimensão violenta, investigando as gangues que atuam nas escolas públicas de Campo Grande/MS. O trabalho de Marilena Nakano (1995) aborda as formas de associativismo juvenil em favela da região da Grande São Paulo (SPOSITO, 2000). Nesse cenário, destaca-se, ainda, o trabalho de Almeida (1996) como um estudo importante sobre os grupos juvenis, pois o autor analisa os grupos juvenis como atores sociais capazes de se fazerem presentes na esfera pública no município de Diadema.

Sposito (2000) relata que, sem uma sólida tradição no Brasil, a temática dos grupos juvenis, clássico na sociologia norte-americana, principalmente pela contribuição pioneira da Escola de Chicago nos estudos sobre gangues, trouxe motivação à produção discente na área de educação, e que de alguma maneira demonstrou alguma ousadia temática. Segundo a autora, os poucos estudos trouxeram contribuições importantes. No entanto, destaca que alguns trabalhos, com grande preocupação em valorizar as manifestações juvenis de maneira a sensibilizar educadores e demais profissionais da educação pública, podem ver fragilizados seus achados, ao simplificarem e sofrerem de certa ingenuidade na procura de novas alternativas pedagógicas para a instituição escolar.

³ Exemplos: grupos de Hip Hop, Rap, Grafite, Teatro.

Portanto, fica evidente nesse “Estado do Conhecimento sobre Juventude e Escolarização”, realizado pela pesquisadora Sposito (2000) e demais pesquisadores de seu grupo de trabalho, a urgência em investigar a temática dos “grupos juvenis”, uma vez que o crescimento do referido tema ainda é pensado de forma tímida no nosso país. Dayrell (2000) ainda chama a atenção para a seguinte questão:

A leitura do conjunto destas pesquisas reunidas no tema “juventude e escola” nos mostra que o jovem tem sido pouco tematizado pela pesquisa educacional que incide sobre a instituição escolar. (...) a grande maioria tem como foco a reflexão sobre a instituição escolar, investigada a partir do aluno. Desta forma, o jovem aparece na sua condição de aluno, quase sempre restrito ao interior dos muros escolares, e mesmo ali a maioria das análises privilegia os aspectos estritamente pedagógicos, mesmo que no âmbito de uma concepção de natureza sociológica ou psicológica, sem levar em conta as múltiplas dimensões da experiência dos jovens. Os estudos nos informam sobre opiniões de alunos em torno do funcionamento da Escola, dos currículos, das relações existentes, mas pouco nos dizem sobre os sujeitos reais que a freqüentam cotidianamente (DAYRELL, 2000, p. 112).

Nesse sentido, Dayrell (2000) aponta para a necessidade da realização de pesquisas na área da educação, nas quais os próprios jovens sejam foco privilegiado das análises. Foi, portanto, a perspectiva desta investigação.

Um segundo estudo intitulado “Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)”, também sob a coordenação de Marília Pontes Sposito, foi publicado em 2009. De acordo com a autora, o levantamento faz uma análise da produção acadêmica que trata da relação dos jovens com a escola, buscando compreender como a questão da juventude veio sendo tematizada por estas pesquisas. Nesse trabalho foi levado em consideração o universo constituído pelas dissertações e teses produzidas entre os anos de 1999 a 2006, nas áreas da Educação, Ciências Sociais e Serviço Social.

O levantamento do tema “Juventude e Escola” reuniu 188 trabalhos, sendo 164 dissertações (87,3%) e 24 teses (12,7%), distribuídos nos seguintes subtemas: 1) Indisciplina e Violência da/na escola e Juventude - 41 trabalhos. 2) Significados atribuídos à escola e seus Processos – 39 trabalhos. 3) Programas e propostas educativas sob a ótica dos alunos – 35 trabalhos. 4) As relações sociais no cotidiano escolar – 30 trabalhos. 5) Sucesso e fracasso escolares – 18 trabalhos. 5) Identidades/subjetividades juvenis e escola – 14 trabalhos. 6) Culturas

juvenis e escola – apenas 11 trabalhos. O total de trabalhos mencionados em cada subtema diz respeito à dissertações e teses produzidas entre os anos de 1999 a 2006, nas áreas da Educação, Ciências Sociais e Serviço Social, conforme já salientamos. Sobre isso é importante destacar:

Se a compararmos com a classificação realizada no Estado da Arte anterior (Dayrell, 2002), podemos constatar que três subtemas permanecem: o Sucesso e Fracasso Escolares, Significados atribuídos à escola e seus processos, Programas e Propostas Educativas sob a ótica dos alunos. O último subtema do Estado da Arte de 2002, O aluno e as práticas escolares, foi em parte incorporado ao subtema atual As relações sociais no cotidiano escolar. Os três restantes são temáticas que se adensaram a partir de então: o subtema Indisciplina e Violência da/na escola, Identidades/Subjetividades juvenis e escola e Culturas juvenis e escola (DAYRELL, 2009, p. 58-59).

De acordo com o que já foi mencionado, esse último subtema “Culturas juvenis e escola” reuniu 11 produções, sendo 10 dissertações e 01 tese, as quais têm como eixo comum a análise de expressões da cultura juvenil, seja a música, seja o corpo ou mesmo a construção de identidades culturais, em sua relação com a escola. E apesar de reunir o menor número de trabalhos (5,9%), apresenta um avanço significativo em relação ao Estado da Arte anterior, que não apresentou nenhuma investigação que tematizasse a relação entre cultura juvenil e escola (apenas o subtema grupos juvenis que pode ser examinado fazendo interface). No que diz respeito a esse subtema, foi possível agrupar as produções em dois eixos que traduzem certa semelhança nas questões abordadas, a saber: A linguagem musical juvenil e sua relação com a escola e Identidades Culturais e Escola (DAYRELL, 2009).

Os estudos coordenados pela pesquisadora Marília Pontes Sposito, especialmente o trabalho “Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social realizado no período de 1999 a 2006”, apontam para urgência de pesquisas que discutam a temática das culturas juvenis e escola. Dayrell (2009) analisa que os estudos sobre “Identidades/subjetividades juvenis e escola e Culturas juvenis e escola” apareceram, em 2002, de forma ainda dispersa e pouco significativa, evidenciando a emergência de novas preocupações entre os pesquisadores da área. Nessa perspectiva, o panorama apresentado também evidencia a relevância do presente objeto de estudo ora apresentado.

Tendo em vista ampliar o conhecimento acerca das produções desenvolvidas sobre o tema “culturas juvenis e escola”, além de tomar como referência os trabalhos de Sposito (2002-2009), foi realizado um levantamento na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações uti-

lizando a expressão “culturas juvenis e escola”. É importante salientar que esse levantamento não se constitui como um trabalho exaustivo, buscando, nesse primeiro momento, conhecer o cenário nacional, como foram pensadas as produções acadêmicas sobre o referido tema e identificar possíveis lacunas de investigação.

Neste levantamento, identifiquei um número de 78 teses/dissertações, considerando o período de 2007 a 2014, anos posteriores ao trabalho de Sposito (2009). O número de trabalhos demonstra o interesse de pesquisadores pela temática da juventude. Entretanto, ao analisar os resumos dessas produções percebe-se que a grande maioria diz respeito aos jovens e a escola, mas não tem relação direta com a categoria “culturas juvenis”, e os demais trabalhos abordam as “culturas juvenis” em diversas perspectivas.

A seguir, apresento, de forma breve, os trabalhos que consideramos ter mais relação com esta investigação. Desse modo, a partir da leitura dos resumos das 78 produções, foram resgatados cinco trabalhos (teses/dissertações) entre os anos de 2007 a 2014.

O trabalho de Oliveira (2007) teve como objetivo identificar os sentidos subjetivos elaborados pelos jovens alunos sobre o ambiente escolar e a relação com os professores. O autor conclui que os processos educacionais presentes no ensino médio são permeados por uma lógica empobrecedora, que exclui algumas manifestações das culturas juvenis, a qual demarca negativamente as identidades juvenis do contexto pesquisado.

A investigação de Barcelos (2008) se deu no contexto das relações e interações sociais que, no interior da escola, revelou diferentes manifestações juvenis. “O objetivo dessa pesquisa constituiu na compreensão das culturas juvenis e dos usos de uma escola pública estadual de ensino médio pelos jovens alunos no contexto das relações e interações sociais que ocorrem no interior dela e das diferentes manifestações juvenis” (BARCELOS, 2008, p. 30).

Schlickmann (2013) buscou analisar os sentidos atribuídos pelos jovens em relação à sua experiência escolar do Ensino Médio. A tese se alicerçou sobre a hipótese de que as atuais condições do Ensino Médio por si só não oferecem sentidos para a população jovem, cabendo a cada um elaborar sentidos a partir de suas próprias experiências.

A perspectiva do trabalho de Steiw (2013) foi a de identificar e analisar os estilos juvenis de alunos de uma escola municipal localizada no Bairro Restinga, na periferia de Porto Alegre. O autor constata que a situação de viver no referido bairro tem grandes implicações e uma importância fundamental para a produção e expressão dos estilos juvenis dos alunos no espaço da escola.

A investigação de Severo (2014) teve como objetivo central analisar práticas juvenis que ocorrem nos espaços e tempos escolares, problematizando as relações que se dão entre os sujeitos-jovens-alunos e os rituais instituídos pela escola. A autora apontou que as tensões, negociações existentes entre os sujeitos que habitam a escola produzem outros significados de escola, de professor e de aluno, na contemporaneidade.

Conforme já sinalizamos, mesmo não tendo sido realizado um trabalho exaustivo nesse levantamento, as pesquisas apontam a existência de uma diversidade de expressões culturais juvenis, e em alguns casos observando o distanciamento entre a escola e a realidade dos jovens alunos.

Ao refletir sobre esse distanciamento, Carrano (2001) afirma existir um movimento dramático de contradição entre os jovens e a escola. Segundo o autor, esse entrave na relação sujeitos-contexto, se justifica, muitas vezes, pelo sucateamento da instituição, pela falta de perspectivas em relação ao trabalho e a vida futura, mas também pelo bloqueio no diálogo entre os sentidos institucionais e as culturas da juventude (CARRANO, 2001).

Nessa perspectiva, no intuito de compreender os limites, fronteiras e diálogos entre as práticas/expressividades das culturas da juventude e os sentidos institucionais, é que proponho como objeto desse estudo pensar os modos de ser jovem na escola. Isso traz, de algum modo, singularidade para esse estudo quando nos possibilita pensar a seguinte questão de pesquisa: como os modos de ser jovem se configuram e reconfiguram o contexto-escola? Cabe ressaltar que os modos de ser jovem são aqui compreendidos como um conjunto de discursos, práticas e expressões juvenis, considerando, principalmente, as sociabilidades entre os pares, expressões de protagonismo e formas de interação com o contexto-escola, na estreita relação com a categoria Juventudes e Culturas juvenis.

A expressão “Culturas Juvenis” é recente, aparece a partir da década de 1990. José Machado Pais, teórico de Portugal, foi um dos primeiros pesquisadores a pensar a expressão e, em 1993, o autor publica a obra “Culturas Juvenis” que se tornou uma referência nas discussões sociológicas sobre juventude.

Segundo esse mesmo autor, o termo cultural juvenil expressa

um conjunto de símbolos específicos que simbolizam a pertença a um determinado grupo; uma linguagem com seus específicos usos, particulares rituais e eventos, através dos quais a vida adquire um sentido. Esses “significados compartilhados” fazem parte de um conhecimento comum, ordinário, cotidiano (PAIS, 1993, p. 56).

Pais (1993) atribuiu ao conceito de cultura juvenil um caráter simbólico, com uma perspectiva de “significados compartilhados” nos modos de vida dos jovens e suas práticas cotidianas.

No Brasil, esse termo é trazido, entre outros autores, nos estudos de Dayrell (2001), Carrano (1999, 2000), Sposito (2000). Em seus estudos, discutem questões relacionadas às “Culturas juvenis”, “Juventude e Educação”, “Juventude e Espaços Urbanos”, “Identidades juvenis e escola”, “Trajetórias e modos de vida de jovens de espaços populares”, “Protagonismo Juvenil”, “Sociabilidades Juvenis”, entre outras.

O termo “culturas juvenis” tem por objetivo denotar o caráter plural e heterogêneo da juventude brasileira enfatizado por estes autores, e dessa forma abarcar as diversidades de classe, gênero, produções culturais, escolarização, acesso ao consumo, participação social, filiações grupais, estilos de vida, construções identitárias, etc.

Existe na contemporaneidade uma significativa diversidade de práticas juvenis coletivas. Conforme Dayrell (2001), essas práticas não são homogêneas e se orientam de acordo com os objetivos que as coletividades juvenis são capazes de processar, num contexto de múltiplas influências externas e internas produzidas em contextos específicos (DAYRELL, 2001).

Sendo assim, as práticas juvenis presentes, de algum modo, no espaço escolar, são ainda pouco visualizadas e, conseqüentemente, pouco investigadas. A escola, por sua vez, acaba por criar práticas de silenciamento que provocam sua invisibilidade. Muitas vezes tais práticas “não cabem” nos cotidianos escolares institucionalizados, o que faz da maioria das escolas espaços pouco abertos para as dinâmicas/expressividades das culturas juvenis. Talvez, por conta disso, a organização da escola, acaba por tratar a juventude numa perspectiva homogeneizada, visto apenas como um grupo de alunos que deve responder aos padrões institucionalizados preestabelecidos. Com isso, o jovem vai cada vez mais se distanciando da ideia de pertencimento a esse espaço social (CARRANO, 2013).

Esse silenciamento provocado pelas instituições escolares pode estar pautado na concepção de que as práticas juvenis são tidas como expressões de “rebeldia” e de condutas sociais desviantes. Conforme traz Catani (2008, p.16), “[...] ainda é recente a percepção das diversas manifestações das culturas juvenis como produtos próprios do jovem e não como meros “desvios” das normas sociais”.

Nesse sentido, é preciso ampliar o “olhar institucional” para perceber que os jovens são sujeitos singulares, capazes de produzir “[...] uma cultura autônoma, que não apenas imita

o mundo adulto e as instituições tradicionais (escola, Estado, família, empresa, sindicatos etc), mas articula essas últimas de acordo com parâmetros próprios, configurando novas formas de cultura” (CATANI, 2008, p. 16).

Esses aspectos organizacionais e relacionais apontam para o que Carrano (2013) chama de “crise de sentidos” entre jovens, instituições e sujeitos adultos. E alerta,

A compreensão dos processos de socialização contemporânea dos jovens, o reconhecimento dos entraves para a vivência em ciclo de vida e entrada na vida adulta, assim como o reconhecimento de experiências positivas, saberes, culturas e possibilidades de ação, podem contribuir para o diálogo, intergeracional no cotidiano escolar. Parto do princípio de que muitos dos problemas que os educadores enfrentam nas salas de aula e espaços escolares com os jovens alunos têm origem em incompreensões sobre os contextos não escolares, os cotidianos e os históricos mais amplos, em que esses estão imersos (CARRANO, 2013, p. 106).

Nesta direção, Martins e Carrano (2011) propõem que a escola reconheça e dialogue com as expressões juvenis. Sugere-se, assim, que a organização escolar possa oferecer aos jovens espaços de sociabilidade e possibilidades de compartilhar suas práticas, dialogando com seus interesses e expectativas, uma vez que “[...] a sociabilidade para esses jovens parece responder às suas necessidades de comunicação, de solidariedade, de democracia, de autonomia, de trocas afetivas e, principalmente, de identidade” (DAYRELL, 2005, p. 16).

Diante dessas questões, e partindo da premissa defendida neste trabalho, de que o jovem é um ser social, múltiplo, constituído pela relação com o outro, concordo com Dayrell quando define a sociabilidade como uma dimensão educativa que toma centralidade na formação dos sujeitos jovens-estudantes. Entretanto, concebendo a escola como formadora de sujeitos, e a sociabilidade como uma dimensão educativa significativa na constituição das identidades dos jovens, observa-se a carência de incentivos ao lazer e a cultura no espaço da escola (IRIART, et al., 2012).

Acreditamos, assim, que trazer essa perspectiva para a discussão das culturas juvenis na escola significa lançar múltiplos olhares, capazes de contemplar a alteridade, os significados e sentidos que esses jovens/estudantes produzem no contexto-escola, com seus modos de ser e estar.

**II - REDES, CARTOGRAFIAS E DESLOCAMENTOS:
A PERSPECTIVA METODOLÓGICA**

As metáforas que constituem o título deste capítulo – redes, cartografias e deslocamentos – sugerem a complexidade da pesquisa qualitativa em educação, nas diferentes significações que se tecem e se estabelecem entre as pessoas, os objetos, os espaços, os tempos, no ato de pesquisar, com movimentos interdependentes e articulados numa dinâmica existencial, subjetiva, em um contexto social e cultural. Esse horizonte metafórico anuncia, também, a intencionalidade do presente texto: entrelaçar linhas, traçar um esboço, um mapa, um desenho, compondo os trajetos metodológicos desta pesquisa que se apropria da Rede de Significações e da Cartografia como método de investigação. Neste sentido, aborda aspectos teóricos e metodológicos, contextuais, empíricos e analíticos envolvidos no processo de investigação.

2.1 REDE DE SIGNIFICAÇÕES E A CARTOGRAFIA

Esta proposta de investigação é pautada na abordagem qualitativa de pesquisa que considera a produção científica como um processo que envolve a complexa rede das ações humanas, nos contextos sociais e culturais, ou seja, as significações e relações que as pessoas criam em suas ações (CHIZZOTTI, 1995). Nessa perspectiva, o conhecimento científico configura-se como uma produção intersubjetiva, descritiva e interpretativa da realidade.

Situa-se na vertente contemporânea da produção do conhecimento que considera a pessoa humana como autor e sujeito do mundo, colocando-a no centro da produção de conhecimento (SANTOS, 2008). Essa complexidade, cunhada nas subjetividades dos sujeitos e nas particularidades dos contextos, tem legitimado esses novos modos de se pensar/fazer/produzir ciência. Nesse horizonte compreensivo, a construção dessa metodologia pauta-se em alguns princípios da Rede de Significações e da Cartografia.

A Rede de Significações é uma perspectiva teórico-metodológica que vem sendo desenvolvida tanto como ferramenta nos processos investigativos, quanto para pensar o processo de desenvolvimento humano. Os pressupostos teóricos estão ancorados em autores das vertentes sócio-históricas ou históricas culturais: Vigotsky, Wallon, Bakhtin e Valsiner, e ainda nas áreas da psicologia do desenvolvimento e da psicologia social, como Bruner e Bronfenbrenner, entre outros (ROSSETTE-FERREIRA, AMORIM & SILVA, 2004).

A partir dessas interlocuções teóricas, a RedSig entende que o desenvolvimento humano se dá por meio de processos complexos, imersos em uma malha composta por elemen-

tos de natureza semiótica, dentre eles: os contextos, as interações e as práticas discursivas. Assim sendo, “esses elementos são concebidos como se inter-relacionando dialeticamente. Por meio dessa articulação, aspectos da pessoa em interação e dos contextos específicos constituem-se como partes inseparáveis de um processo em mútua constituição” (ROSSETTI-FERREIRA, AMORIM & SILVA, 2004, p. 23).

Tendo em vista apreender a complexidade na qual os jovens e seus processos de interações estão imersos, recorro à metáfora de rede, na qual vários elementos, de ordens diversas, articulam-se num movimento de construção e reconstrução. A rede entrelaça vários elementos de ordem “pessoal, relacional e contextual, atravessados pela cultura, ideologia e relações de poder, isto é, pelo que denominamos de matriz sócio-histórica, de natureza semiótica e polissêmica, a qual tem concretude e se atualiza continuamente no aqui-agora da situação no nível dialógico das relações” (ROSSETTI-FERREIRA, AMORIM & SILVA, 2004, p. 17).

Ao discutir essas questões, incorpora-se, a este trabalho, a dimensão da matriz sócio-histórica. Para Rossetti-Ferreira, Amorim & Silva (2004, p. 27),

A materialidade da matriz sócio-histórica revela-se, por exemplo, na organização de espaços, das rotinas, das práticas e dos discursos circunscritos a um determinado grupo de pessoas e contexto, e, através do próprio corpo, possibilitando e delimitando os campos interativos, favorecendo certas organizações sociais, certos significados e sentidos.

Desse modo, esta pesquisa se insere nessa dimensão dialética e semiótica, uma vez que busquei pensar os modos de ser jovem na escola a partir de fatores contextuais, interacionais e discursivos, sem perder de vista a interligação desses elementos na rede de significações.

Neste horizonte teórico-metodológico, considerando os objetivos específicos desta pesquisa, busquei, ainda, inspiração no método da Cartografia. A Cartografia recebe a atribuição de método com Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995), configurando-se como uma proposta de pesquisa que visa o acompanhamento do processo e não a representação de um objeto. Nesse sentido, segundo Barros e Kastrup que vêm propondo pistas para o método cartográfico:

[...] a processualidade está presente em cada momento da pesquisa. Nos avanços e nas paradas, em campo, em letras e linhas, na escrita, em nós. A cartografia parte do reconhecimento de que, o tempo todo, estamos em processos, em obra. O acompanhamento de tais processos depende de uma ati-

tude, de um ethos, e não está garantida de antemão. Ela requer aprendizado e atenção permanente, pois sempre podemos ser assaltados pela política cognitiva do pesquisador cognitivista: aquele que se isola do objeto de estudo na busca de soluções, regras, invariantes (BARROS, KASTRUP, 2009, p. 73).

Sendo assim, no campo empírico, a produção dos dados se constituiu em um movimento atencional, mergulhado na experiência, na localização de pistas e de signos do próprio processo de pesquisa. O caminho metodológico foi sendo traçado no próprio percurso do trabalho, com movimentos próprios, caracterizando-se em um modo de pesquisa que pensa a *vi-dapulsante*, inclusive nos contextos educacionais.

Nesses deslocamentos entre a RedSig e a pesquisa cartográfica, busquei capturar, numa dimensão processual e não linear, discursos, expressões e práticas juvenis, considerando, principalmente, a relação pessoa-contexto, ou seja, jovem-escola. Nesse acompanhamento de processos, fez-se necessário, também, considerar a produção coletiva do conhecimento. “Há um coletivo se fazendo com a pesquisa, há uma pesquisa se fazendo com o coletivo” (BARROS, KASTRUP, 2009, p. 73). O coletivo, na cartografia,

não pode ser reduzido a uma soma de indivíduos ou ao resultado do contrato que fazem entre si. É a rede de composição potencialmente ilimitada de seres tomados na proliferação das forças de produção de realidade (KASTRUP, PASSOS, 2013, p. 270).

Para essas autoras, a cartografia deve traçar um plano comum. Mas, é preciso destacar que é comum não por ser homogêneo ou por reunir pessoas, mas porque opera comunicação entre singularidades heterogêneas, em um plano que é pré-individual e coletivo. Traçar esse plano comum é o movimento para a construção de um mundo comum heterogêneo. Em se tratando desse trabalho, que coloca, de algum modo, os pés nas rotas da cartografia, foi plena participação dos jovens em todo processo de investigação, fazendo valer o protagonismo e a participação ativa e discursiva deles neste processo de produção de conhecimento. Nessa perspectiva,

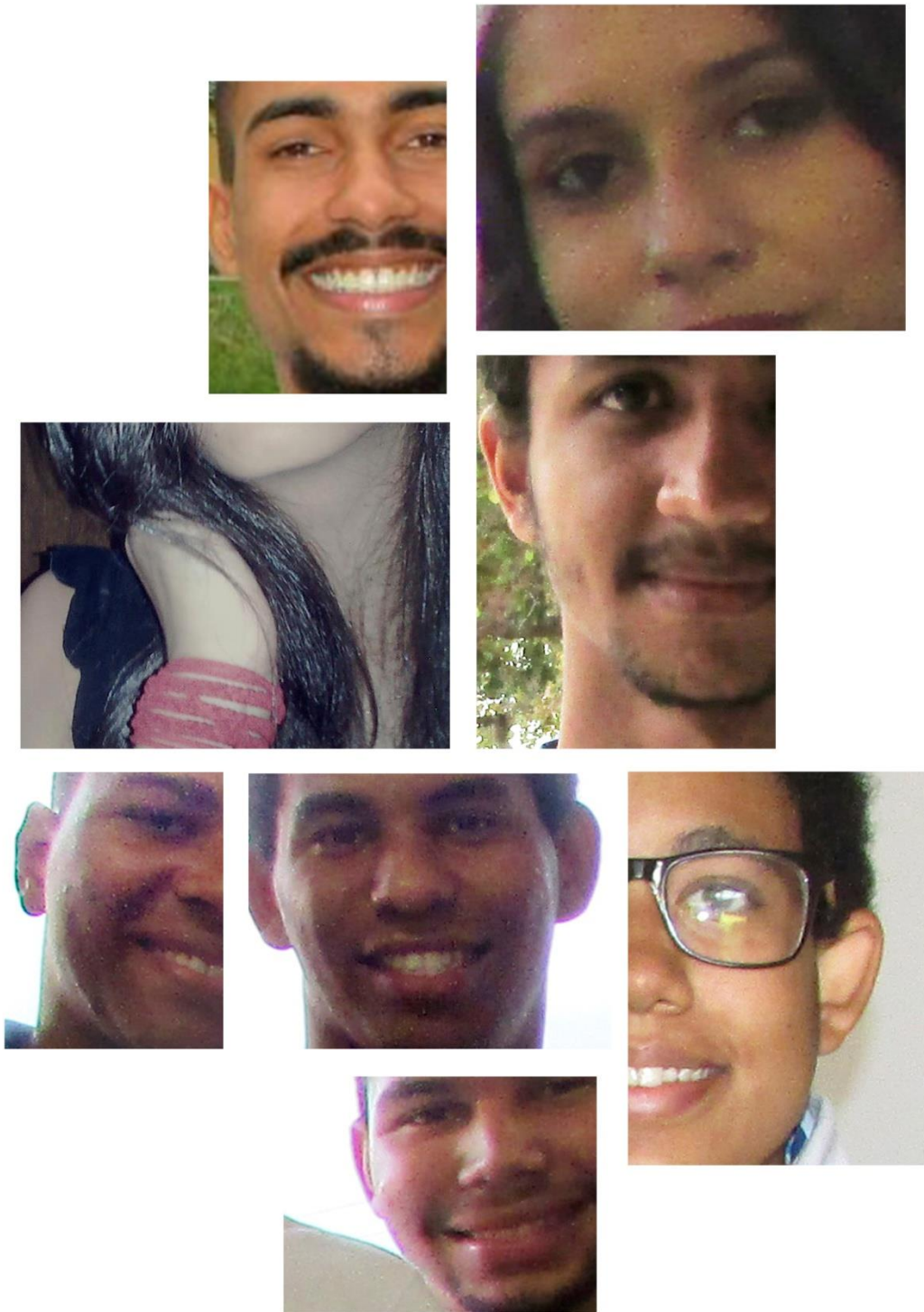
A pesquisa deixa de ser produção de conhecimento do sujeito cognoscente sobre o objeto, do pesquisador sobre o campo, para ser ação de “estar com” ou de transversalidade em um plano comum. A cartografia é pesquisa-intervenção participativa porque não mantém a relação de oposição entre

pesquisador e pesquisado tomados como realidades previamente dadas, mas desmancha esses polos para assegurar sua relação de coprodução ou co-emergência (KASTRUP, PASSOS, 2013, p. 270).

Nesta perspectiva, durante a investigação, especificamente nas observações e nos grupos de discussão, não houve a oposição entre pesquisador e pesquisados, uma vez que houve uma coprodução dos dados, aspecto que configura a pesquisa cartográfica, e que se relaciona com a perspectiva da Rede de Significações, na qual o pesquisador é visto como parte integrante da rede.

Ao considerar o caráter inventivo da Cartografia e perspectiva dialógica da RedSig realizei três movimentos metodológicos no contexto do campo empírico: 1) “vivência inicial” (visitas à escola), construindo uma visão “panorâmica” e um primeiro delineamento dos significados e sentidos na situação investigada, através do uso do diário de campo; 2) coleta mais sistemática dos dados através das observações realizadas, de registros em diário de campo, produção de fotografias e a realização dos grupos de discussão 3) análise de dados através do diálogo contínuo com a teoria.

2.2 OS JOVENS, PARTICIPANTES DA PESQUISA⁴:



⁴ Estes dados foram fornecidos pelos próprios jovens, a partir de um questionário elaborado por mim. Os participantes solicitaram que fossem apresentados na pesquisa com o nome real, exceto Emília, nome fictício. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido. Os jovens menores, além de assinarem, precisaram da autorização por escrito dos responsáveis. No item 2.3 explico como foi o processo de seleção.

Aleksander é um jovem de 20 anos, do sexo masculino. Mora com mãe, e não trabalha. Acredita em Deus, mas não tem religião. Estuda na escola em que a pesquisa foi realizada há 8 anos, e atualmente, em 2016, cursa o 3º ano do ensino médio. Nesta instituição, participa do grupo juvenil ligado à cultura/arte, especificamente o grupo de música, bem como do projeto FACE (Festival Anual da Canção Estudantil). Com frequência vai ao cinema. O local onde mais encontra com os amigos é na própria escola ou na praça. Ao fazer uma autodescrição, relatou:

Meu nome é Aleksander. Gosto de música e literatura. Gosto de ler e escrever textos sobre assuntos da sociedade. Gosto de coisas interessantes, qualquer coisa sobre a história do mundo. Busco conhecer outras formas de compreender a vida o que não é nada simples. E não me sinto confortável com a sociedade, e com o mundo que criamos, infelizmente. Espero que um dia mude (ALEKSANDER, QUESTIONÁRIO, 2016).

Victor é um jovem de 18 anos, do sexo masculino. Mora com a avó e uma bisavó. Também não trabalha. É católico. Estuda na escola em que a pesquisa foi realizada há 7 anos, e atualmente, em 2016, já concluiu o ensino médio. Nesta instituição, participa do grupo juvenil ligado à cultura/arte, especificamente o grupo de música, bem como dos projetos FACE e TAL (Tempos de Artes Literárias). Os lugares que mais frequenta: praças, festas, igreja, e casa de amigos. Ao fazer uma autodescrição, relatou:

Meu nome é Victor, tenho 18 anos e moro no bairro Novo Horizonte desde que nasci. Moro com minha avó e ajudo a cuidar de minha bisavó. A maior parte do meu tempo utilizo pra participar de atividades da Igreja, onde coordeno alguns grupos e onde, na maioria das vezes, me sinto bem e com a música. Eu gasto hora ouvindo, compondo e cantando. Penso em fazer faculdade de psicologia porque acho incrível, mas minha paixão é música; toco violão pra mim mesmo, só pra divertir. Gosto de fazer atividade física, embora ultimamente a preguiça esteja falando mais alto. Gosto da sensação de fazer parte de um grupo e gosto de observar as coisas ao meu redor. Costumo brincar mais quando não estou tão alegre. Gosto de ajudar qualquer pessoa sempre que posso (VICTOR, QUESTIONÁRIO, 2016).

Fernando é um jovem de 18 anos, do sexo masculino. Mora com o pai, a mãe, um irmão, e não trabalha. Acredita em Deus, mas não tem religião. Estuda na escola em que a pesquisa foi realizada há 7 anos, e atualmente, em 2016, cursa o 3º ano do ensino médio. Nesta

instituição, participa do grupo juvenil ligado à cultura/arte, especificamente o grupo de música, bem como do projeto FACE e do grupo esportivo de basquete. Além de fazer parte também do grupo esportivo de basquete da UEFS. Ao fazer uma autodescrição, relatou:

Sou Fernando, pra ser preciso, Antônio Fernando, tenho 18 anos, estudo no colégio estadual José Ferreira Pinto, tenho 1,83, moreno alto e estou sempre de bem com a vida. Tenho muitos amigos, e faço questão de fazer boas amizades, e gasto a maioria do tempo com a música (FERNANDO, QUESTIONÁRIO, 2016).

Emília é uma jovem de 16 anos, do sexo feminino. Mora com pai, mãe, três irmãs, e não trabalha. É de religião evangélica/protestante. Estudou na escola em que a pesquisa foi realizada durante 1 ano, e em 2015 cursava o 1º ano do ensino médio. O local que costuma frequentar mais é a igreja, e onde mais encontra os amigos: escola, igreja ou em casa. Ao fazer uma autodescrição, relatou:

Tenho 16 anos e o que mais gosto de fazer, entre outras coisas, é ler. Não costumo sair muito de casa, mas mesmo assim acho que tenho uma vida social saudável, mesmo não contando muito com redes sociais para isso. Estudo muito e pretendo cursar Letras assim que sair do 3º ano. Não tenho problemas graves de saúde. Não tenho histórico de violência na família. Nunca perdi um ano escolar ou fiquei em recuperação, já participei de grupos voltados à cultura dentro e fora da escola (EMÍLIA, QUESTIONÁRIO, 2016).

Gabi é uma jovem de 18 anos, do sexo feminino. Mora com a mãe e um irmão, e não trabalha. É de religião católica. Estuda na escola em que a pesquisa foi realizada há 7 anos, atualmente, em 2016, cursa o 2º ano do ensino médio. Nesta instituição, participa do grupo juvenil ligado à cultura/arte e do projeto Novembro Negro, bem como da Feira do Livro⁵. Os locais que costuma mais frequentar: cinema, praças, *shopping* e festas. Costuma encontrar com seus amigos na escola, no cinema, em praças, festas e, com mais frequência, no *shopping*. Fora da escola, participa do grupo esportivo Slackline. Ao fazer uma autodescrição, relatou:

⁵ Evento que acontece anualmente na cidade de Feira de Santana.

Gosto de música e de cantar. Pretendo fazer odontologia e curso de inglês. A maior parte do tempo fico na internet e vou à festas. Vou aos aniversários da família e fico na casa do meu avô e minha avó. Gosto de sair com meus amigos e amigas para eventos e shows que acontecem na cidade. Também gosto muito de ler, principalmente literatura (GABI, QUESTIONÁRIO, 2016).

Samuel é um jovem de 18 anos, do sexo masculino. Mora com mãe, avó e irmã, e não trabalha. É de religião evangélica/protestante. Estuda na escola em que a pesquisa foi realizada há 7 anos, e atualmente, em 2016, cursa o 3º ano do ensino médio. Nesta instituição, participa do grupo juvenil ligado à cultura/arte, especificamente o grupo de música, bem como do projeto FACE. Segundo ele, não participa do colegiado da escola, mas se candidatou a eleição do ano passado e está sempre envolvido nas questões ligadas à essa instância, inclusive representando os estudantes em congressos estaduais e federais e outros espaços de representação. Os locais que costuma mais frequentar: igreja e casa de amigos. Local que mais encontra os amigos: escola, igreja, casa. Segundo ele, participa de Projetos sociais ligados à igreja e do Grupo juvenil GJM (Grupo Missionário de Jovens). Ao fazer uma autodescrição, relatou:

Gosto de música e de poesia. Sou amigo, conselheiro, e o "trouxa" que pensa nos outros antes de si mesmo. Romântico incorrigível (SAMUEL, QUESTIONÁRIO, 2016).

Sandro é um jovem de 20 anos, do sexo masculino. Mora com o pai, a mãe, quatro irmãos, e não trabalha. Acredita em Deus, mas não tem religião. Estuda na escola em que a pesquisa foi realizada há 8 anos, e atualmente, em 2016, já concluiu o ensino médio. Nesta instituição, participa do grupo juvenil ligado à cultura/arte, especificamente o grupo de música, bem como do projeto FACE, Projeto da Rádio, Novembro Negro. Além de fazer parte do grupo de capoeira da UEFS, e de um grupo de samba de roda em seu bairro. Na escola, também participa do grupo esportivo de futsal. Os locais que costuma mais frequentar: centros culturais e praças. Ao fazer uma autodescrição, relatou:

Salve! É um prazer falar um pouco de minha vida, meus caminhos sociais e culturais. Tenho 20 anos, sou uma pessoa que gosto muito de me envolver com arte, música, poesia, entre outras manifestações artísticas e culturais. Faço capoeira e participo de um grupo de samba de roda. Gosto muito de me

reunir com a galera para tocar violão, fazer músicas que falem da vida e da sociedade. (SANDRO, QUESTIONÁRIO, 2016).

Naiara é uma jovem de 18 anos, do sexo feminino. Mora com mãe e pai. Trabalha ministrando aulas de música. Estuda na escola em que a pesquisa foi realizada há 1 ano, e atualmente, em 2016, cursa o 1º ano do ensino médio. Nesta instituição, participa do grupo juvenil ligado à cultura/arte, especificamente o grupo de música, bem como do projeto FACE (Festival Anual da Canção Estudantil), TAL (Tempos de Artes Literárias), Novembro negro e do grupo esportivo de vôlei. Além de participar da Feira do livro e do projeto Natal encantado⁶. Participa do Projeto social de música “Venham todos” no Centro Universitário de Cultura e Arte – CUCA. Os lugares que mais frequenta: centros culturais, museus, festas, igreja, shopping, teatro e cinema. O local onde mais encontra com os amigos é na própria escola e no CUCA. Ao fazer uma autodescrição, relatou:

Então, eu sou assim... adoro música, adoro cinema, amo filmes musicais, principalmente com Demi Lovato. Sou musicista e desde muito pequena já tinha certeza do que queria. Participo do projeto “Venham todos” no Centro Universitário de Cultura e Arte - CUCA, sou solista na orquestra, e com isso eu fico a maior parte do meu tempo estudando as partituras, e tentando fazer negociações internacionais para ajudar no projeto. Hoje, além de participar também dou aula nas oficinas de música... faço isso porque gosto, minha ideia é ajudar as pessoas com a música. O “Venham Todos” é um projeto social que através do ensino da música consegue dar oportunidades a criança e jovens que estão aí nas drogas, que vivem nas ruas, é isso (NAIARA, QUESTIONÁRIO, 2016).

2.3 A OBSERVAÇÃO, O CONTEXTO DA PESQUISA

No sentido de investigar como os modos de ser jovem se configuram e reconfiguram o contexto-escola, optei pela observação como um dos procedimentos para a produção de dados. A observação se configurou como relevante à medida que possibilitou uma experiência direta com a vida cotidiana [dos jovens na escola] na sua significação mais profunda (AZA-

⁶ Eventos que acontecem anualmente na cidade de Feira de Santana.

NHA 1992; VÍCTORA, KNAUTH e HASSEN, 2000), considerando os contextos, as interações e as práticas discursivas.

Nesse sentido, a observação se constitui em um espaço privilegiado de interação social, permitindo a compreensão da realidade pelo envolvimento e uma experiência direta com o contexto de pesquisa, em diálogo com o imprevisível e as emergências que constituem a realidade complexa e em constante transformação (AZANHA 1992, VÍCTORA, KNAUTH e HASSEN, 2000).

Sendo assim, partindo desses pressupostos e pensando o processo de observação pela perspectiva da Rede de Significações e da cartografia, assumi uma postura investigativa aberta, flexível, reflexiva, (cri)ativa, analítica, com um olhar semiótico sobre o objeto investigado, ou seja, na perspectiva de contemplar os sentidos e significados que os jovens/estudantes produzem no contexto-escola, com seus modos de ser e estar.

Ao assumir tal postura no campo de investigação, e seguindo as pistas do método da Cartografia, a observação configurou-se como um campo favorável para mapear a realidade e acompanhar os processos e as interações que constituem os modos de ser jovem na escola. Por meio da observação, aliada ao registro escrito (o diário de campo) e a produção de fotografias, foi possível aprofundar o olhar sobre as expressões e práticas juvenis que se configuram no contexto-escola.

O contexto de realização do trabalho empírico foi o Colégio Estadual José Ferreira Pinto, escola pública de educação básica (séries finais do ensino fundamental e ensino médio) situado no Bairro do Feira VI, na cidade de Feira de Santana, na Bahia, um bairro considerado universitário por conta da proximidade com a Universidade Estadual de Feira de Santana e do grande número de estudantes que compõem sua população.

A escola foi escolhida durante o traçado do desenho desta investigação, levando em consideração, principalmente, o diálogo que a referida escola vem tecendo com a Universidade Estadual de Feira de Santana e com o grupo de pesquisa TRACE, nos últimos cinco anos. Em conversa com a orientadora desta dissertação e ao conhecer as experiências resultantes desta relação entre a escola e a universidade, de modo mais específico com o grupo de pesquisa TRACE, fui me interessando por esse contexto-escola que vem desenvolvendo práticas de expressão juvenis, como registrado em diário de campo:

Ao avistar a escola pela primeira vez, fui capturada pelas cores e formas grafitadas em suas paredes: marcas de expressividade juvenil que saltam aos

olhos. O olhar sobre o muro grafitado me provocava a pensar que na escola não havia apenas estudantes, mas também jovens. Perguntava-me: São inscrições dos sujeitos? Estavam ali os jovens? Expressões das estéticas artísticas? (DIÁRIO DE CAMPO, MAIO, 2015).

As primeiras visitas aconteceram entre o mês de maio e junho de 2015, formalizando minha entrada no campo mediante uma carta de apresentação⁷. Essas idas à escola, ocorreram de maneira esporádica e aligeirada, por conta das demandas da instituição e da coordenadora pedagógica que foi encarregada de me receber. Durante essas visitas, também fui apresentada à gestão e à equipe da coordenação da escola.

Depois disso, após o recesso junino, no mês de julho, a próxima visita foi para apresentação da proposta da pesquisa em reunião com a coordenação pedagógica e alguns professores. É importante demarcar que todos esses profissionais se mostraram acolhedores à proposta de pesquisa, bem como a minha presença.

A partir desse momento, as incursões no campo empírico perpassaram pela observação da configuração do contexto-escola. Nessas vivências iniciais, comecei a observar as rotinas da/na escola e as interações estabelecidas pelos jovens. Destaco um registro feito no diário de campo:

Já se aproximava das 15h, quando cheguei à escola. Bati no portão, mas, apenas uma pequena brecha dele foi aberta. Para adentrar, ainda era preciso uma identificação detalhada, era preciso, também, mencionar o nome da pessoa com quem eu desejava falar. Só depois disso, foi permitida minha entrada. No segundo portão que dá acesso às salas de aulas, as exigências se repetiam, e novamente me apresentava e explicava sobre a realização da pesquisa. Ouço poucos barulhos, é horário de aula, e os poucos estudantes que circulam pelas dependências da escola são “colocados” para dentro das salas. Senti, nesse momento, um estranhamento, uma espécie de “solidão do campo”, mas, era preciso ficar. Era a primeira vez que estava no “meio deles”, e antes que o pátio da escola fosse tomado pelos estudantes, escolhi um lugar para sentar e aguardar o horário do intervalo. Não demorou muito para o som estridente da sirene tocar: era o intervalo, um momento de muita euforia! O lugar toma vida... vejo cores, sinto cheiros... ouço vozes, risadas, ouço músicas. A escola tem uma rádio, e isso parece dinamizar o momento do intervalo e agrada muito os estudantes. Aos poucos, a mesa na qual escolhi sentar vai se enchendo de estudantes, que estranham a minha presença, mas que não abrem mão de “ocupar” o lugar no qual “ocupam” todos os dias. Não me preocupo apenas com esse grupo com quem divido a mesa, mas tento alcançar os mais distantes lugares e sujeitos, mesmo sentada. Por todos os lugares vejo grupo se formando, rodas de conversas, usam celular, intera-

⁷ Anexo 1 - Documento elaborado pelo Programa de Pós Graduação em Educação - PPG/UEFS.

gem. Tenho as primeiras sensações, de que é ali, naquele momento do intervalo, longe dos olhares dos professores e da direção da escola em que os estudantes se sentem [mais] livres para expressarem sua condição juvenil (DIÁRIO DE CAMPO, JULHO DE 2015).

Em relação à observação no horário de intervalo, momento em que fiquei em contato com os jovens da escola, percebi que a interação entre os estudantes – fora da sala de aula - acontece, principalmente, na hora do lanche: numa área que fica próxima à cantina e a Rádio Cézar Ubaldo (espaço feito com uma divisória de madeira), assim como numa área aberta. É sobretudo neste momento que a rádio funciona: dinamiza o intervalo, toca músicas, divulga eventos, informa sobre acontecimentos da escola, etc. A ideia da rádio parece interessante pela potencialidade que pode assumir na escola, principalmente no contexto com jovens. Por isso, naquele momento, me interessava saber: como surgiu a ideia da rádio? Como acontece a seleção do repertório musical? Como possibilita práticas e expressões juvenis? Que outras possibilidades de interação e sociabilidades poderiam ser criadas através da rádio, na perspectiva dos estudantes?

No final do mês de julho de 2015, em contato com os jovens, durante o intervalo, comecei a compor a cartografia para a seleção dos participantes da pesquisa, primeiro encontro com o grupo da música. Conversei um pouco, com quatro jovens, sobre a pesquisa que estava desenvolvendo e fiz o convite para participarem da pesquisa. Naquele momento, eles aceitaram o convite. Dois deles sugeriram convidar, ainda, Aleksander, Vitor e Sandro. Fiz o contato com todos eles.

Em agosto de 2015, tive o primeiro contato com a realização de projetos estruturantes⁸:

Acontece na escola um campeonato esportivo que reúne a grande maioria dos estudantes. Uma parte dos estudantes se prepara para as apresentações dos projetos estruturantes que irá acontecer nos dias 14 e 15/08. Os estudantes estão “espalhados” por toda a escola com produções artísticas e literárias,

⁸ Os Projetos Estruturantes constituem uma categoria de ação composta por um conjunto de projetos que, além de implementarem políticas educacionais, buscam a reestruturação dos processos e gestão pedagógicos, a diversificação e inovação das práticas curriculares, como consequência e foco principal, a melhoria das aprendizagens. Neste caso, em específico, refiro-me aos seguintes projetos: Artes Visuais Estudantis (AVE); Festival Anual da Canção Estudantil (FACE); Tempos de Artes Literárias (TAL); Educação Patrimonial e Artística (EPA); Encontro de Canto Coral (Encante); Produção de Vídeos Estudantis (PROVE); A Arte de Contar História (s); Mostra de Dança Estudantil - DANCE. Jogos Estudantis da Rede Pública (JERP); Capoeira na Escola – Patrimônio de Todos Nós; Juventude em Ação (JÁ); e Mídias e Tecnologias Educacionais.

grupos de música e dança. Acompanho o ensaio do grupo de música. Os estudantes estão inquietos e demonstram estarem chateados com a dificuldade de ter acesso a um espaço adequado e aos instrumentos musicais necessários para o ensaio/apresentação. Mas, percebo que o grupo não tem interesse de conversar comigo sobre isso, e tentam seguir com o ensaio em uma área aberta da escola e com alguns poucos instrumentos que os mesmos trouxeram de casa (DIÁRIO DE CAMPO, AGOSTO DE 2015).

À medida que apreciava as apresentações nesse evento também me aproximava dos jovens. Neste dia, especificamente, conversei com três jovens que fazem parte de um dos grupos de dança da escola. Neste primeiro contato, fiz o convite para participarem da pesquisa e as jovens demonstraram interesse. Convidei, também, um grupo de amigos deles que fazia parte do projeto Tempos de Artes Literárias (TAL).

Após esses movimentos, busquei manter vínculos com esses sujeitos, através de contatos e interações no cotidiano da escola e nos eventos. Para tanto, convidei os jovens para participarem de uma conversa, com local e horário previamente agendado. A intenção era estreitar o diálogo e fortalecer os vínculos, bem como conhecer um pouco de suas trajetórias na escola, a exemplo da formação do grupo de música, a participação no grupo de dança e nas atividades literárias, entre outras.

Na primeira roda de conversa, que aconteceu no dia 29 de setembro de 2015, às 17h, na biblioteca da escola, participaram Samuel, Aleksander, Fernando e Víctor. Nesse momento, conversamos um pouco sobre a pesquisa e formação dos grupos de discussão. Os jovens contaram um pouco sobre si, como atuavam na dinâmica da escola, como se conheceram e como formaram o grupo de música. Além disso, confirmaram participação nos grupos de discussão que seriam agendados e realizados posteriormente.

Continuei o processo de seleção dos sujeitos, a partir de novos contatos, durante variados momentos em que estive na escola, no mês de outubro:

Hoje, minhas andanças cartográficas tiveram a intenção de selecionar mais sujeitos para a formação dos grupos de discussão. Fiquei um longo tempo na escola, me aproximo mais uma vez do grupo de dança composto por três meninas (já mencionado anteriormente). Novamente conversei sobre a pesquisa, e fiz o convite para a participação dos grupos de discussão, ratificando o meu desejo de elas participarem. A princípio apenas uma delas não aceitou o convite, justificando que tinha dificuldades de falar em espaços coletivos (DIÁRIO DE CAMPO, OUTUBRO DE 2015).

Ainda em relação à formação dos grupos de discussão, realizei uma segunda conversa, com alguns jovens, no dia 29 de outubro de 2015, às 17h, na biblioteca da escola. Fiz novamente um segundo convite aos 14 jovens que demonstravam interesse em fazer parte da pesquisa, mas houve apenas a participação de Aleksander, Fernando, Victor e Sandro. Conversamos sobre os Grupos de Discussão e agendamos o primeiro encontro, com previsão para 12 de novembro de 2015.

Ao final, dentre muitos convites, os jovens interlocutores que participaram dos grupos de discussão foram: **Samuel** (2º ano), **Fernando** (2º ano), **Gabi** (2º ano), **Aleksander** (2º ano), **Victor** (3º ano), **Sandro** (3º ano), **Emília** (2º ano), **Naiara** (1º ano), totalizando oito.

2.4 A FOTOGRAFIA

A fotografia é “uma materialização de um olhar, é o discurso de um olhar” (ACHUTT, 2004, p.111), um recorte feito pelo fotógrafo para demarcar o tempo e espaço. Sendo assim, o recurso imagético situado em um contexto social e histórico se configura como possibilidade de ampliar a constituição do olhar humano na sua infinitude, considerando processos de subjetivação e objetivação dos sujeitos sempre em constantes movimentos (STRAPPAZZON et al. 2008).

A fotografia, desde seu surgimento, por volta do século XVII, possibilita diversas formas de olhar a realidade e se apresenta com diferentes modos de uso, por exemplo: documento histórico, expressão da arte, recurso da publicidade e marketing e documentos autobiográficos. A partir dos meados do século XX, no âmbito das pesquisas científicas, sobretudo nas ciências humanas e sociais, a fotografia vem sendo utilizado como um instrumento heurístico para a produção do conhecimento, em diversas áreas de estudo: Antropologia, Comunicação Social, Sociologia, Psicologia e Educação (MAURENTE & TITTONI, 2007).

Nesta pesquisa, a fotografia caracterizou-se como uma forma de linguagem, de apreensão e produção de significados, uma ferramenta de natureza semiótica. Assim, contribuiu para construir narrativas e reflexões sobre o que foi observado, em interlocução com as anotações no diário de campo. Além disso, as imagens produzidas por mim, durante as observações, funcionaram, nos grupos de discussão, como recurso metodológico para promover a

conversa com os jovens e a produção de significados sobre seus modos de ser e estar na escola.

Considerei a fotografia um campo semioticamente potente para compor cartografias de expressões e práticas juvenis. A imagem possibilitou capturar cores, movimentos, dinâmicas dos modos de ser jovem no contexto escolar. Sendo assim, as fotografias funcionaram como mobilizador da subjetividade, e, no caso da análise dos dados, um movimento de se deixar afetar: olhar e sentir a realidade de maneira metafórica, com abertura à novas reflexões e relações com as vivências no campo empírico e os discursos produzidos pelos jovens nos grupos de discussão. No mesmo sentido, a fotografia foi utilizada como uma perspectiva para apresentar os dados produzidos, a partir de três cenas, conforme será apresentado no terceiro capítulo desta dissertação.

2.5 GRUPO DE DISCUSSÃO: BATE-PAPO COM OS JOVENS

O grupo de discussão se caracterizou como *locus* de produção de sentidos coletivos, na circulação de discursos, especificamente sobre os modos de ser jovem na escola. Cabe ressaltar que as práticas discursivas se configuram como elementos semióticos importantes na constituição da rede de significações (ROSSETTI-FERREIRA, AMORIM & SILVA, 2004), daí a relevância deste procedimento na coleta e produção de discursos circunscritos num determinado grupo e contexto.

Historicamente, o grupo de discussão, no âmbito da pesquisa, passou a ser usado a partir da década de 80, principalmente em estudos feitos com a juventude. Os estudos clássicos da Psicologia do Desenvolvimento e da Sociologia da juventude consideram o *peer group* (grupo de pares), como sendo um dos espaços de mais influência no processo formativo e na articulação de experiências típicas dessa fase da juventude (WELLER, 2006).

O grupo de discussão permitiu a construção de reflexões sobre as opiniões que dizem respeito às orientações coletivas oriundas do contexto social dos indivíduos, ou seja, de suas matrizes sócio-históricas. Nesse sentido, essa ferramenta empírica se fez pertinente a esse trabalho, uma vez que me interessou apreender, de maneira sistêmica, as experiências e sentidos coletivos, neste caso, de jovens-estudantes, no contexto do Colégio Estadual José Ferreira Pinto.

Cabe enfatizar que o grupo de discussão na pesquisa com juventude se apresenta como pertinente, uma vez que se configura como espaço de interações e sociabilidades móveis e dialógicas, um campo discursivo aberto, possibilitando a participação ativa e o protagonismo dos participantes da pesquisa.

O primeiro grupo de discussão aconteceu na própria escola. Com uma semana de antecedência, já estava tudo organizado: agendamos a sala de vídeo; conversamos com a direção sobre a temática, os objetivos da atividade; e solicitamos a liberação dos jovens estudantes para esse encontro, visto que sua realização aconteceria no mesmo turno vespertino, em que a maioria estudava.

O dia do encontro: 12 de novembro de 2015, uma tarde quente de quinta-feira. Como de costume, fiz o deslocamento de Serrinha, lugar onde moro, para Feira de Santana, lugar da pesquisa. Enquanto viajava, ali mesmo no ônibus, pulsavam sentimentos, sensações: desejo, ansiedade. Ficava na expectativa de estar entre os jovens, de conversar com eles. Ficava imaginando o que iria emergir durante as discussões. É próprio do ato de pesquisar, pelo menos era assim comigo: uma linha tênue entre o fazer, o percorrer, o sentir. Depois do trajeto feito, hora de descer: peço a parada no ponto em frente à avenida principal do Feira VI, chamada de Rua A. Sigo em passos aligeirados, por vezes, correr um pouco é preciso! Antes de chegar à escola, uma pausa, um encontro (na sorveteria): com minha orientadora e uma estudante de psicologia da UEFS (minhas convidadas para participar do encontro com os jovens). Entre um sabor e outro, do sorvete, conversávamos sobre os detalhes da atividade. Já se passava das 15h30m, era hora de seguir: atravessamos a avenida e chegamos à escola (DIÁRIO DE CAMPO, NOVEMBRO, 2015).

O início do grupo de discussão estava previsto para as 16h. Fomos para a sala de vídeo, uma vez que o espaço já havia sido agendado desde a semana anterior. No entanto, no momento em estávamos organizando o equipamento para a exibição do curta que faria parte de nossas discussões, fomos surpreendidas pela professora da disciplina “Mídia e Educação” e sua turma. Bem, se havia ali duas atividades previstas para o mesmo espaço, era preciso negociar. Pouco a pouco, foram chegando os jovens participantes da pesquisa e juntando-se aos inúmeros outros estudantes que já estavam na sala. Fizemos a opção de exibir o curta e mudarmos para outra sala disponibilizada pela coordenação da escola.

Mas, minha maior frustração nesse momento, não era, de maneira alguma, a mudança de sala, e sim a dificuldade em reunir os estudantes para atividades como essa, por conta da dinâmica da vida e dos próprios jovens. Dos onze estudantes convidados, apenas cinco parti-

cipariam: Fernando, Gabi, Aleksander, Vitor e Sandro. Samuel estava representando a escola em um evento estudantil em Brasília. No caso de Yvo, havia surgido um compromisso religioso. Júlia, segundo as informações dos colegas, tinha praticamente abandonado a escola. Um jovem músico e as meninas do grupo de dança provavelmente tinham desistido de participar.

Entretanto, nada poderia tirar o ânimo da realização desse encontro. Afinal, não eram “apenas cinco”, eram cinco estudantes entusiasmados em socializar e refletir sobre questões que permeiam seu cotidiano escolar, sua vida e sua condição juvenil.

Depois da exibição do curta “Skhizein”, com o objetivo de provocar o diálogo sobre os “deslocamentos juvenis” vivenciados dentro e fora escola, algumas questões foram fomentadas, a saber: “O [eu] jovem consigo mesmo”; “O [eu] jovem com o outro”; “O [eu] jovem e a escola”; “O [eu] jovem e minha vida/a escola e a vida”. Os discursos e narrativas dos estudantes sobre tais questões colocaram em evidência algumas temáticas, com um grande destaque para as relações de amizade e sociabilidades na escola⁹. Ao final das discussões, pedimos aos estudantes que sugerissem uma temática para o próximo encontro. A proposta de tema foi a seguinte: “Como os estudantes podem mudar a escola?”.

O segundo encontro. Na “bagagem”, porque viajante sempre carrega algo, levava o material para a realização do grupo de discussão e da primeira etapa da Oficina de Imagens¹⁰, além de muitas expectativas. Cheguei à escola na data e horário combinado, dia 08 de novembro, às 15h. Mas, logo percebi que a dinâmica daquele dia não seria favorável para a realização do grupo. A escola estava realizando atividades do projeto intitulado “Novembro Negro”, e a culminância aconteceria no dia seguinte: sexta-feira, bem como na manhã de sábado. Quando acordamos a data, na semana anterior, os estudantes pensaram ser possível a realização do encontro, mesmo sabendo do projeto.

Por conta da dinâmica de organização do evento, o grupo de discussão não aconteceu. E agora? Estava eu, mais uma vez, experimentando os desassossegos de uma cartografia de pesquisa. Foi preciso fazer novos traçados para aquele dia, acompanhando um processo diferenciado da rotina escolar. O número de estudantes presentes naquele dia não era grande, mas o cenário era de muito movimento, de envolvimento, de planejamento, de criação e inventividade. Os estudantes estavam engajados nos preparativos para as atividades do referido projeto. É certo que ouvi, de alguns poucos estudantes, o discurso de que estavam ali somente por uma avaliação que seria feita pelos professores, considerando a participação nas atividades.

⁹ Estas questões serão abordadas, posteriormente, no capítulo que trata da análise dos dados.

¹⁰ Será apresentada posteriormente.

Mas, a maioria demonstrava desejo de participar e deixar tudo com a “cara da turma”. Havia, ainda, estudantes que aproveitaram esse momento, seja pela “ausência” de uma supervisão mais acirrada e de horários rígidos, ou mesmo por já ter concluído as atividades, para se reunirem nos grupos de colegas: bate-papo, paqueras, celulares, *selfies*, músicas, futebol, eram também atividades que os jovens estudantes promoviam naquele dia.

Nas cartografias desse dia, aproveitei para me aproximar de alguns grupos de jovens no intuito de convidar para participarem da pesquisa. Alguns demonstraram receio, por entender que a participação deles poderia “acarretar” em alguns prejuízos como estudantes. E, por mais que eu explicasse o objetivo da pesquisa, eles não se “sentiam à vontade” em participar. Fiz novas tentativas, em dois outros grupos. Na companhia de Aleksander (participante da pesquisa), conheci dois jovens da 8ª série e uma jovem do 1º ano que fazem parte do grupo de Artes Literárias da escola, e Emília (2º ano). Ao final de nossa conversa, aceitaram o convite de participar do próximo encontro, com data e horário ainda a combinar. Na semana seguinte, após consultar a disponibilidade dos estudantes e da escola, o encontro ficou agendado para a segunda semana de dezembro.

Na primeira semana de dezembro, fui ao encontro de cada um dos estudantes para a entrega do convite com a confirmação de data e horário do próximo encontro. Pela manhã, ao entregar o convite a Sandro (participante da pesquisa), ele me apresentou Naiara, estudante do primeiro ano, conversamos um pouco. Ela, com muito entusiasmo, interessou-se em participar das atividades da pesquisa.

Conforme agendado, aconteceu o segundo grupo de discussão:

O dia do encontro. O segundo encontro de discussão: tarde de terça-feira, 08 de dezembro de 2015. Na sala de vídeo da escola, sozinha, aguardava a chegada dos participantes e pensava: o encontro aconteceria, ou teria novamente de lidar com as flexibilidades dos jovens estudantes e das dinâmicas escolares? Quem e quantos estariam nesse encontro? A que horas chegariam? Nesse momento, meus pensamentos e minha espera, ainda estavam tomados pelo desassossego de antes. Era por volta das 15h30m, quando finalmente os estudantes começavam a chegar. Além dos estudantes que participaram do primeiro grupo de discussão, Fernando, Gabi, Aleksander, Vitor e Sandro, tínhamos também a presença de Samuel e Emília. Além de Naiara, que chegou um pouco depois, por conta de dificuldades com o transporte (DIÁRIO DE CAMPO, DEZEMBRO, 2015).

O encontro estava desenhado em dois movimentos. O primeiro, foi um bate papo inicial com a temática sugerida pelos estudantes e intitulada: “Me diz aí: Como os alunos poderiam mudar - ou como mudam - a escola?”. Como desdobramento da temática, perguntamos: Mudar o quê? Em quais aspectos? Quais contextos? Quais situações? Ainda, colocamos na roda, questões como: os jovens desta escola já protagonizam alguma mudança aqui? O que vocês fazem para mudar a escola? O que vocês podem fazer para mudar a escola?¹¹ Após uma longa e calorosa discussão, envolvendo todas essas questões, passamos para o segundo movimento do encontro. Mas, antes, um pequeno intervalo e um lanche. No segundo movimento, uma proposta, uma sensibilização, uma primeira etapa da Oficina de Imagens a partir de fragmentos de poemas e de uma fotografia¹²:

A proposta é a gente exercitar o nosso olhar sobre a fotografia. Para começar, eu trouxe alguns fragmentos de um poema de Fernando Pessoa que diz assim:

O meu olhar é nítido como um girassol.
Tenho costume de andar pelas estradas
Olhando para a direita e para a esquerda
E de vez em quando olhando para trás...
E o que vejo a momento
É aquilo que nunca antes eu tenha visto,
Sinto-me nascido a cada momento
Para a eterna novidade do Mundo...
O que nós vemos das cousas são as cousas.
Por que veríamos nós uma cousa se houvesse outra?

O essencial é saber ver,
Saber ver sem estar a pensar,
Saber ver quando se vê,
E nem pensar quando se vê
Nem ver quando se pensa.

Eu acho que, talvez, Fernando Pessoa sem querer traduz, como ninguém, a questão do ver a fotografia. Porque a gente vê aquela coisa e não outra coisa? Então, eu queria que nessa proposta a gente pudesse pensar. O que você vê? (MARTA, GRUPO DE DISCUSSÃO, 2015).

¹¹ Essas questões serão exploradas na seção que trata das expressões do protagonismo juvenil.

¹² Esta oficina com Imagens teve como objetivo provocar o olhar (semiótico) sobre as fotografias, bem como fomentar a produção de discursos sobre as questões discutidas no grupo.



Fotógrafa mexicana Flor Garduño

Temos aqui essa imagem produzida pela fotógrafa mexicana Flor Garduño, e para além de tantas outras provocações que ela pode suscitar, eu a trouxe para esse momento porque ela provocou em mim o desejo de olhar com calma, com tempo para as coisas, e nesse caso, olhar com calma e com tempo para a fotografia, enxergar detalhes, pensar nas subjetividades (MARTA, GRUPO DE DISCUSSÃO, 2015).

Logo depois, os estudantes fizeram a apreciação de uma fotografia¹³ produzida durante minhas observações na escola. Para iniciar, apresentei um pensamento de Duane Michals: “Nenhuma das minhas fotografias existiriam, no chamado mundo real, se eu não as tivesse inventado”. Depois disso, provoquei os estudantes com algumas questões: E aí, o que vocês veem? O que vocês veem nessa fotografia?

Sobre a referida fotografia, alguns jovens comentaram¹⁴:

Eu vejo um mundo. Tipo, é um mundo de pessoas, é um mundo de diversidade, é um mundo de pensamentos diferentes. É um mundo de problemas diferentes, é um mundo de realidades diferentes (SAMUEL, GRUPO DE DISCUSSÃO, 2015).

Eu vejo a diversidade (NAIARA, GRUPO DE DISCUSSÃO, 2015).

Eu vejo que a pessoa que fotografou quis mostrar que as pessoas são diferentes. As pessoas têm sentimentos diferentes, razões diferentes, emoções diferentes. Foi o que ela quis mostrar. Eu acho. Por mais que as pessoas vivam juntas são opostas (EMÍLIA, GRUPO DE DISCUSSÃO, 2015).

¹³ Esta imagem será apresentada no terceiro capítulo, na cena 2.

¹⁴ Algumas ideias dessas narrativas serão retomadas no capítulo de análise de dados.

São próximas e são distantes (GABI, GRUPO DE DISCUSSÃO, 2015).

São pessoas, cada uma com seu mundo, cada uma com seu pensamento. Nós juntos, somos vários mundos tentando se dar bem. Tentando conviver, nem vou dizer se dar bem. Conviver pessoal, só convivendo (SAMUEL, GRUPO DE DISCUSSÃO, 2015).

São jovens. Então, a foto na verdade, também, traduz um grupo de pessoas que tem uma faixa etária, né? De qualquer forma a juventude tem um estilo que é próprio, que é diferente da fase de criança, de bebê, que é diferente da fase de idoso, né? Acho que a foto pode ser olhada com mais subjetividade. Então, eu poderia simplesmente dizer: ali tem um pé. Mas não, ali tem um sujeito, ali tem um sujeito com muita história, com uma trajetória de vida, né? Com trajetórias, talvez, marcadas por coisas difíceis como vocês levantaram aqui no início. Mas, talvez, também, trajetórias mais felizes, talvez trajetórias menos felizes. Enfim, também para dizer que a fotografia não é só o que está aí. Ela pode trazer várias outras questões. (MARTA, GRUPO DE DISCUSSÃO, 2015).

No segundo momento, a pergunta lançada foi: Pra você, o que é a fotografia?

No terceiro momento, conversamos sobre alguns elementos da linguagem fotográfica; as questões éticas ao fotografar, e ao usar a fotografia; e, principalmente, sobre a produção de imagens para além da técnica, com seus signos e poéticas.

Por fim, foi lançada ao grupo, a proposta da produção de um vídeo e de fotografias pelos estudantes participantes da pesquisa. A produção do vídeo se daria em torno da temática do encontro: “Como os alunos poderiam mudar - ou como mudam - a escola?”, envolvendo depoimentos do próprio grupo e de outros estudantes da escola. E a produção das fotografias teria como proposta traduzir os “Modos de ser jovem, dentro e fora da escola”. O vídeo e as fotografias produzidas pelos estudantes fariam parte do próximo grupo de discussão, foi assim que combinamos.

O terceiro encontro do Grupo de discussão aconteceria no período da tarde, mais precisamente às 14h. Mas, na quinta-feira, dia 17 de dezembro de 2015, resolvi ir à escola logo pela manhã, tinha desejo de confirmar um a um a participação no encontro. Era a etapa final do ano letivo que se encerraria na semana seguinte. Não encontrei todos os estudantes, apenas Naiara que estava realizando as últimas avaliações. Apreensiva, não esperou sequer finalizar a atividade e solicitou da vice-diretora da escola que permitisse minha aproximação até a mesa na qual realizava a avaliação. Com ar de tristeza, começou a falar da provável ausência no

encontro à tarde. Ela havia caído e estava machucada. Conversamos por alguns minutos, desejei uma boa recuperação e confirmei os contatos dela em minha agenda.

Mas, o impedimento para a participação no encontro não veio somente de Naiara. Sentada à sombra de uma árvore, no pátio externo da escola, comecei a ligar para os estudantes, e a maioria deles relatava a dificuldade em participar do grupo naquele dia. Restava-me, apenas, propor uma nova data. Pelo celular, em um grupo do WhatsApp criado pelos jovens estudantes, começamos a interagir com o objetivo de fecharmos uma nova data. Deu certo. O terceiro encontro ficou agendado para segunda-feira, 21 de dezembro de 2015, na sala do TRACE¹⁵, no prédio da Pós-graduação em Educação da UEFS. Combinamos, também, que nos encontraríamos em frente à Biblioteca da UEFS, às 14h.

Antes das 14h, cheguei à sala do grupo de pesquisa TRACE, espaço escolhido para o encontro. Logo depois, chegou Maximiano (Aluno egresso do PPGE/UEFS, um companheiro que compartilha comigo a poesia da vida e a trajetória da vida acadêmica de escritos/estudos e pesquisas). Nesse dia, sua função era auxiliar na realização da atividade. Organizamos tudo: equipamentos, mesas e cadeiras. Posicionamos a filmadora, o gravador, e, por último, organizamos uma mesa com o lanche, e alguns mimos em forma de chocolates. Em passos longos, fomos até a biblioteca, local combinado para o encontro com os jovens. Ainda a caminho, comecei a realizar ligações para confirmar a presença dos mesmos. As primeiras ligações foram justificando o fato de não estar em condições de participar naquele dia. Das onze ligações realizadas, cinco estudantes confirmaram presença. Em frente à biblioteca, aguardávamos a chegada de Vitor, Fernando, Gabriele, Aleksander e Samuel. Faltavam poucos minutos para às 15h, e já estavam eles lá, batendo papo, trocando abraços e sorrisos, fazendo fotografias e perguntas - sobre a universidade, os cursos, o grupo de pesquisa. No caminho até a sala do TRACE, um encontro com artes, cores, flores, árvores, e a sugestões de sentarmos à sombra de uma delas para nossa conversa. Ao mesmo tempo, tinham desejos de conhecerem todo o departamento, visualizar as salas e acompanhar os movimentos. Nesse dia, havia pouco movimento de estudantes e professores, era início da semana, final de dezembro, também o início do recesso de final do ano. Chegamos ao prédio da Pós Graduação! Ao entrar no prédio, ouvi comentários de que acharam o lugar pouco acolhedor e com pouca “vida”. Seguimos. Ao avistarem a porta grafitada do TRACE, percebi certo vislumbre, gostavam do que viam. Dentro da sala, também apreciavam outros grafites e registros fotográficos das atividades realizadas, principalmente com jovens, pelo grupo de pesquisa (DIÁRIO DE CAMPO, DEZEMBRO, 2015).

¹⁵ A realização do Grupo de discussão na sala do TRACE foi uma sugestão dos jovens que demonstraram interesse em conhecer este espaço.

Clicamos no roteiro, e começamos pela poesia de Carlos Drummond de Andrade:

A pessoa, o lugar, o objeto
estão expostos e escondidos
ao mesmo tempo, sob a luz,
e dois olhos não são bastantes
para captar o que se oculta
no rápido florir de um gesto.

A princípio, o encontro estava planejado para acontecer em três “*flashes*”: o primeiro - Exposição/apreciação de fotografias produzidas pelos estudantes sobre os modos de ser jovem dentro e fora da escola; o segundo - Exposição/apreciação de fotografias produzidas por mim, durante as observações na/da escola, com a temática “O[s] lugar[es] [da] escola que [me] identifico”; e o terceiro – Provocação em movimento - Exibição de um vídeo/entrevista feito por um dos jovens participantes sobre mudanças/transformações na/da escola, realizada com três estudantes da escola.

Entretanto, o primeiro “*flash*” não foi disparado, pois os estudantes não produziram as fotografias como havíamos combinado no último encontro. Disparamos, então, o segundo “*flash*”: apreciação de nove fotografias produzidas durante as observações na/da escola, com a temática “O[s] lugar[es] [da] escola que [me] identifico”.

E o terceiro “*flash*” que seria a exibição de vídeo/entrevista, mas que foi substituído por um áudio/entrevista. Depois de ouvirmos, os estudantes foram destacando e discutindo as questões fomentadas pelos entrevistados, as quais serão exploradas nas seções de análise dos dados.

2.6 O PERCURSO PARA A ANÁLISE DOS DADOS

Neste exercício de análise dos dados, busquei pensar questões que me orientassem neste percurso: Que expressões e práticas juvenis emergem nas fotografias e discursos? Que sentidos são produzidos sobre os modos de ser jovem na escola? Que narrativas podem ser construídas no diálogo que estabeleço com os sujeitos da pesquisa? Como os dados podem ser analisados numa perspectiva semiótica e processual, considerando elementos teóricos da discussão sobre juventude-escola e a perspectiva da Rede de Significações? Que aspectos chamam atenção e afetam o meu olhar-pesquisador?

Optei em abrir cada temática a partir de uma fotografia produzida durante minhas vivências no campo: a imagem como eixo mobilizador do olhar, como possibilidade de introduzir narrativas sobre o que foi observado e vivido, cartografado. Nesse sentido, questiono-me: seria suficiente captar, por exemplo, as sociabilidades juvenis por meio de uma só cena fotográfica? Certamente, essa foi uma das primeiras inquietações que tive ao fazer essa escolha.

As três cenas (fotografias) que serão apresentadas neste capítulo foram escolhidas por se destacarem na lente de quem produziu a fotografia, por ganhar relevo no conjunto dos elementos observados no campo, por possuir, a meu ver, uma “força de afetação”. Como na cartografia, a parada nessa cena, é um gesto “de pouso”, no qual a percepção visual se fecha numa espécie de “zoom” do campo. Portanto, ao fotografar, e ao publicar, considere os aspectos objetivos das fotografias apresentadas, bem como os aspectos subjetivos e a inter-relação entre os dois.

Ao vislumbrar as imagens, convido você a desembaraçar o olhar e enxergar os detalhes, pensar nas possibilidades de sentidos e significados que podem conter nas cenas. Pois, assim como Scott Head, gosto de pensar na potência da imagem ‘em si’, na força de uma imagem estaque “não de representar o movimento da realidade ou a realidade do movimento, mas de indicar, conjugar, ou até conjurar outro plano de movimento e sentido. Este plano consistiria não do movimento das coisas, mas das relações entre as coisas” (HEAD, 2009, p. 61), capazes de desestruturar até mesmos os nossos saberes. A potência da imagem como possibilidade de desestabilizar reflexões fixas e possibilitar novas indagações (HEAD, 2009, p. 61).

Para além da fotografia e de narrativas construídas durante a observação na escola, a discussão vai se ampliando através dos discursos e sentidos produzidos pelos jovens nos grupos de discussão, considerando as relações que se estabelecem entre os sujeitos e contextos, bem como os múltiplos elementos que se inter-relacionam nesse processo. Nesta perspectiva, os dados produzidos nesta pesquisa exigiram uma busca por paradigmas adequados à análise do complexo conjunto de elementos de ordem pessoal, relacional e contextual que permeiam as redes de significações dos modos de ser jovem no contexto-escola. Segundo Rossetti-Ferreira, Amorim e Silva (2004, p. 31):

O objetivo da coleta e da análise de dados, portanto, deve ser o de apreender vários dos elementos presentes em determinadas situações interativas, buscando analisar os vários significados e sentidos que se destacam na situação, para as várias pessoas participantes do processo, acompanhando ainda seus

movimentos de transformação e procurando interpretar os processos pelos quais as significações emergem.

Ao utilizar a matriz sócio-histórica como um construto teórico e analítico para a interpretação dos dados, entendo não ser possível a apreensão de todos os seus aspectos, sendo o acesso sempre parcial. Assim, foi preciso desenvolver um “*metaolhar*” haja visto que

Dependendo das perguntas e do momento do processo em análise, determinados significados emergentes das redes são priorizados. Diferentes pessoas, campos de interação ou contextos assumem maior ou menor relevância, em um movimento de figura e fundo, no qual se alternam análises minuciosas com um olhar mais geral sobre o conjunto do material (ROSSETTI-FERREIRA, AMORIM & SILVA, 2004, p. 32).

Isso me colocou diante de outro importante princípio metodológico: atentar para as dimensões que emergiram no campo de pesquisa, lidando com a produção e análise dos dados de maneira fluida e aberta, ou seja, sem categorias fixas. Nesse sentido, as tessituras deste trabalho sobre os modos de ser jovem foram se configurando a partir das expressões, práticas e sentidos produzidos pelos sujeitos participantes da pesquisa, no diálogo com aspectos teóricos, considerando, sobretudo, as especificidades e singularidades das interações e contextos produzidos.

O capítulo de análise de dados, a seguir, constituiu-se a partir de três dimensões sobre os modos de ser jovem na escola: sociabilidades, expressões do protagonismo juvenil, ser jovem e ser aluno. São temáticas que emergiram e ganharam visibilidade a partir do campo de pesquisa - da observação, da fotografia e, sobretudo, dos grupos de discussão com os jovens que participaram desta investigação.

**III - TRÊS CENAS:
MODOS DE SER JOVEM NA ESCOLA**

CENA 1 - DENTRO DE SI, FORA DE SI: SOCIABILIDADES ENTRE OS JOVENS



Fonte: acervo da pesquisadora, 2015.

Nessa fotografia, vou me deter, a princípio, sobre algumas questões clássicas de composição desta imagem (não que essas regras tenham sido uma preocupação central ao fotografar). Esta fotografia segue a regra dos terços, ou seja, a divisão da área da imagem em nove partes idênticas, utilizando quatro linhas entrelaçadas, e a intersecção dessas linhas formam quatro pontos de interesse visual dinâmico, onde geralmente é posicionado o motivo principal da imagem. Esta regra é indicada para se obter uma foto equilibrada, e está em qualquer manual de técnicas de composição. É possível dizer, também, que a fotografia tem bom enquadramento, pois não corta partes importantes do motivo principal e não o centraliza completamente.

A imagem acompanha o movimento dos jovens estudantes que são fotografados, e o olhar de quem observa a fotografia poderá seguir a direção indicada pelo movimento deles.

Em uma básica análise técnica, poderia dizer que se trata de uma fotografia apropriada. Entretanto, não são nessas qualidades técnicas que reside meu interesse na análise desta fotografia. Interessa-me, muito mais, o ar de liberdade e a espontaneidade, atrelada à força semântica da imagem, na possibilidade de envolver e tocar o/a observador/a. A aparente estabilidade desta fotografia pode ganhar movimentos a partir de quem olha, de quem vê. A imagem aqui apresentada pode ser significada a partir de várias perspectivas, isto é, da própria imagem (denotada); do meu olhar, enquanto pesquisadora-fotógrafa, do olhar dos/as jovens da pesquisa, e ainda do/a leitor/a.

A fotografia em análise foi escolhida por retratar uma dimensão que constitui os modos de ser jovem na escola: as sociabilidades. Cabe enfatizar que a intenção da imagem não é dar conta dos vários modos de sociabilidades que se configuram no contexto escolar, mas a possibilidade de pinçar alguns elementos, por exemplo: a convivência com o outro; o estar junto, construindo laços de amizade; e a conversa como centralidade da interação entre os jovens.

Nesta foto, chama-me atenção o modo como os jovens se apropriam, atribuem significados, reelaboram e reinventam os espaços. A fotografia sugere, ainda, que o grupo aparece como lugar privilegiado de investimento emocional e de relações de confiança. Os corpos estão próximos, descontraídos, parece haver intimidade entre os jovens, que parecem transformar o espaço físico em um espaço social (DAYRELL, 2004).

Durante as observações realizadas no período de julho a dezembro de 2015, pude perceber que, para os jovens, a escola se configurava como espaço de conversa, trocas afetivas e simbólicas cheias de significados. Abordo essa questão a partir de uma narrativa que registrei durante esse período, no diário de campo:

Durante todo o período da observação, era comum vê-los fora da sala de aula numa tentativa tanto de encontrar os colegas e estabelecer diálogos, como também buscar interações por meio do celular e seus aplicativos. Recorrem às múltiplas funções do celular para comunicar-se, enviar e recebem mensagens, conversar, fotografar, filmar, acessar internet, ouvir música, entre outras coisas. **Hoje acompanhei “não-diretamente” alguns estudantes que “fugiam” das aulas e aos poucos iam formando um grupo no qual a conversa tomava centralidade. Nesse momento falavam das inquietações em relação às atividades vivenciadas na escola/sala de aula, mas também, da família, dos relacionamentos, namoro e sexualidade. É visível que os jovens se sentem à vontade para conversar sobre qualquer assunto com seus pares (DIÁRIO DE CAMPO, SETEMBRO DE 2015).**

Os destaques da narrativa sugerem que a conversação significa, para os jovens, um papel importante, tornando-se um dos motivos principais dos seus encontros (SIMMEL, 1983). Os espaços de diálogos são marcados pela confiança entre os pares e a possibilidade de lidar com os desafios que a vida impõe. Esses mesmos aspectos foram ressaltados pelos jovens que participaram dos grupos de discussão, destaco um dos relatos:

É muito mais fácil, por exemplo, se Gabi tá passando por um problema que por mais que eu não vá ajudar vá confortar ela me contar, ela vai chegar até a mim que sou um amigo bem próximo, ela vai contar a mim. É bem mais fácil ela fazer isso comigo do que ela fazer com um profissional do colégio ou uma pessoa aleatória que sabe pergunte: o que está acontecendo, Gabi? Ela, não, nada. Dois dias depois ela me chama, e me conta porque ela confia em mim. É bem mais fácil ela fazer com uma pessoa que tem amizade (FERNANDO, GRUPO DE DISCUSSÃO, 2015).

As conversas na escola, para estes jovens, parecem responder às necessidades de comunicação, de trocas, de solidariedade (DAYRELL, 2004) e de confiança no sentido de compartilharem os dilemas que enfrentam no cotidiano. Isso nos remete, também, aos sentidos produzidos pelos estudantes ao pensarem as relações entre o curta *Skhizein* e a condição do jovem, na contemporaneidade:

Eu acho que é a realidade atual de alguns adolescentes e jovens: solitários, tristes, depressivos e que mostram pra sociedade que não são. E eles se prendem naquilo, como se fosse hum... como posso dizer: eles se **fecham** pra eles, tipo: as pessoas não conseguem **entender** o que eles estão sentindo, o que está **acontecendo** com eles, entenderam? E é a realidade, é. Eu conheço muitas pessoas que vivem dentro de casa, que não saem; que são tristes, ou por causa de algumas coisas de família, ou por causa de sentimentos também, ou não ter tantos amigos (GABI, GRUPO DE DISCUSSÃO, 2015).

Gabi significa o curta *Skhizein* não apenas na perspectiva de um contexto ficcional, mas como algo real, como a realidade vivenciada por muitos jovens. Os sentimentos destacados por ela remetem à condição do ser humano na contemporaneidade e os desafios do ser jovem numa sociedade marcada pela elasticidade, mudanças, conexões e incertezas (SOUZA, 2004). Conforme sugere sua narrativa, “os deslocamentos de 91cm” são aparentemente pro-

vocados quando os jovens não se sentem compreendidos naquilo que sentem e lhes acontece, o que provocaria um fechamento do sujeito em si mesmo.

Esses aspectos foram também ressaltados por Aleksander no relato a seguir:

Eu acho que falta às pessoas **entenderem** umas as outras, ou então pelo menos tentar se entenderem. Às vezes, isso acaba **afastando algumas pessoas da sociedade em si mesmo**, acaba tirando mesmo da sociedade, e acaba se **fechando** mesmo. Tem várias questões também, no colégio, pode ser pior ainda, porque você vem pro colégio e está propício a várias coisas: **como bullying**, como não ser correspondido em várias coisas na hora da sala de aula também, e... aí deixa bem mais complicado, fica bem mais complicado. A vida do adolescente já é meio, vamos dizer assim, principalmente, o outro lado [o seu estilo, musical principalmente]. É muito, é muito complicado. Isso separa a sociedade. Estilos de vida separam a sociedade (ALEKSANDER, GRUPO DE DISCUSSÃO, 2015).

O discurso de Aleksander sugere que a ausência de uma relação de entendimento entre as pessoas, a falta de exercício da alteridade para reconhecer e dialogar com a diferença, com o outro na sua singularidade, seja no contexto social ou escolar, configura-se como o “meteoro” que provoca o afastamento do sujeito com o social, o fechamento em si mesmo. São diferenças que promovem relações de discriminação e preconceito, a exemplo do *bullying*, ou mesmo de apartheid quando enfatiza que “estilos de vida separam a sociedade”. Neste caso, os jovens com seus modos de ser e estilos singulares, a exemplo das preferências musicais, parecem vivenciar esses deslocamentos.

Rapaz, eu acho que eu sempre fui deslocado. Não fico triste por estar sozinho, necessito, às vezes, de pessoas ao meu lado pra me confortar, tal, mas desde que eu me entendo por gente, que eu sempre fui deslocado. Na oitava série, na sétima série, eu não andava com ninguém, eu ficava sozinho, eu conhecia ele (refere-se a um colega) e Samuel, **em casa era sempre a mesma coisa, eu tinha o meu estilo de música diferente. Eu era praticamente excluído, eu não conversava com ninguém em casa** (ALEKSANDER, GRUPO DE DISCUSSÃO, 2015).

A ausência do diálogo com o outro, talvez pela pouca identificação que se cria na relação, demarca uma condição de sujeito que vivencia deslocamentos. A conversa seria, portanto, o elo, o que possibilita ao sujeito se ressignificar e lidar com os deslocamentos provocados pelos desafios cotidianos.

Esse deslocamento... acho que ocorre mais com o jovem fora da escola do que dentro. Porque tipo: quando a gente está com pessoas da nossa faixa etária, é mais fácil a gente se expressar. Então, eu dentro da sala de aula, com meus amigos, eu faço brincadeiras, falo coisas que tipo, em casa, às vezes, por um ambiente diferente, em casa... é... na igreja... é diferente, a pessoa se retrai mais porque vão podendo, tem certas podações na gente. Então, aqui, onde a gente tem pessoas que nos entendem, quer dizer, que são mais, que tem mais facilidade de nos entender, e que também tem esse tipo de coisa, é quando a gente está mais **dentro de si**, aqui na escola. Em casa, às vezes, a gente está um pouco mais **fora de si** (VICTOR, GRUPO DE DISCUSSÃO, 2015).

Está mais deslocado: pelo fato dos assuntos, das pessoas. Tem coisas que a gente não conversa com nossos pais, e coisas aqui no colégio que a gente conversa com nossos amigos (GABI, GRUPO DE DISCUSSÃO, 2015).

Minha mãe fala direto: tu brinca lá fora, agora aqui em casa nada. Dentro de casa, é só colocar o fone, e ficar lendo um livro (SANDRO, GRUPO DE DISCUSSÃO, 2015).

Ainda ao pensar sobre os deslocamentos, os jovens trazem uma perspectiva de que se sentem mais “deslocados” fora dos grupos de amigos, e que, na casa dos pais, experimentam, muitas vezes, situações de desconforto e descontentamento que os levam a procurar espaços isolamento: um “fechamento em si mesmo”.

Tanto as observações cotidianas do espaço escolar, quanto os discursos produzidos pelos jovens-estudantes nos grupos de discussão, como também as cenas fotográficas capturadas, durante o recreio e os eventos realizados na escola, parecem sinalizar certa identificação dos grupos juvenis no que diz respeito a estarem juntos, quase todos apreciam estar com os amigos, apreciam diversão, ou até mesmo, “passar o tempo” (PAIS, 1993). Nessa perspectiva, é possível afirmar que são atividades características dos modos de ser e estar das culturas juvenis.

A partir das reflexões tecidas pelos jovens, é possível inferir que a metáfora do meteoro, presente no curta, relaciona-se com elementos de ordem psicológica, social e cultural que provocam uma cisão entre o jovem e ele mesmo, o jovem e o outro, e ainda entre o jovem e o contexto. Por outro lado, quando os sujeitos estão em contextos nos quais são respeitados, acolhidos e compreendidos, parece mais oportuno se abrirem para expressões mais singulares e relações dialógicas, o que possibilita o exercício de estar “dentro de si”, mas não fechado em si mesmo.

Além desses aspectos, as sociabilidades aparecem como uma dimensão formativa:

A formação pessoal que você tem aqui, às vezes, não é nem nas aulas, mas numa conversa com o professor, numa parada que está acontecendo como essa [refere-se ao grupo de discussão], numa conversa com os amigos. Chegar numa roda de amigos e ficar conversando assim com todo mundo sobre assuntos, assim, é realmente importante. A formação que o espaço escolar nos dá, não só na aula, mas fora, eu acho que é o mais marcante. Eu acho que se a gente chegar aqui e só ter as aulas, e ficar tudo dentro da sala, eu acho que escola simplesmente não estaria cumprindo seu papel. A escola estaria criando alguém que sabe matemática, mas alguém que não sabe raciocinar quando encontrasse situações difíceis (VICTOR, GRUPO DE DISCUSSÃO, 2015).

Para Victor, mais especificamente, as sociabilidades no âmbito escolar se configuram em espaços de aprendizados mais marcantes que a própria aula, pelo componente heurístico e formativo no lidar com situações difíceis, os desafios da vida. Essa dimensão formativa também foi destacada por mais um jovem, conforme relatos a seguir:

Rapaz, eu acho que é o momento de refletir bastante mesmo e eu acho que pode não ter essa persistência... desse ciclo que virou [...] É o que acontece com a gente por exemplo, nosso grupo, lá na sala, nós três, nós quatro, [a gente debate muito] nossas conversas é sobre o que a gente quer ser na vida, como a gente está, política e filosofia. A gente só conversa sobre isso. E religião... que quando começa. E religião, só. Todo mundo se entende. A gente para pra conversar, quando a gente tem uma ideia diferente, a gente debate entre si, às vezes rola briga porque acontece, mas é aquela briga saudável, de controvérsias (VICTOR, GRUPO DE DISCUSSÃO, 2015).

E como relacionar a escola com a vida pessoal... Aqui no colégio eu conheço muita gente, e convivi com muita gente, com isso você acaba pegando características da pessoa. Você aprende com o outro, e isso com certeza a gente vai fazer lá fora (ALEKSANDER, GRUPO DE DISCUSSÃO, 2015).

Para este grupo de jovens, as conversas apresentam um sentido formativo amplo, revelando um trânsito entre questões micro, de ordem pessoal e subjetiva, bem como questões macro, de ordem mais coletiva. A troca de ideias entre os pares assume, ainda, uma dimensão educativa à medida que possibilita o debate, o exercício de conviver e aprender no confronto de diferentes opiniões e visões de mundo, na relação que se estabelece com o outro.

Desse modo, é possível dizer que essas questões problematizadas por esse grupo de jovens acerca das sociabilidades entre seus pares desestabilizam ideias, na sua maioria afirmadas pelos adultos, e no caso da escola, por alguns professores e gestores, de que essas práticas que se desenvolvem no cotidiano das redes grupais juvenis não passam de um “tempo perdido”. As narrativas dos estudantes demarcam a importância afetiva e formativa dada ao tempo coletivo nos espaços de convivência com seus pares, o que permite exteriorizar as potencialidades do grupo nos espaços e tempos nos quais os adultos se encontram espacial e simbolicamente afastados (PAIS, 1993).

É importante destacar que a sociabilidade, no caso desse grupo de jovens, ocorre, na maioria das vezes, em grupos específicos, marcados por identificações entre os sujeitos. Durante um grupo de discussão, os jovens ressaltaram:

Quando a gente tá na escola é um momento pra, mim, assim... é o momento de eu me relacionar assim com as pessoas de um modo mais íntimo, principalmente as pessoas que eu mais conheço (VICTOR, GRUPO DE DISCUSSÃO, 2015).

E por mais que eu não tenha vivido, não tenha experiência em nada, eu passei, eu fiz algo que ele ainda não fez, por ser mais velho e por estar numa série mais elevada. Então, porque justamente a minha vida é diferente da dele, eu faço coisas que ele não fez. Então, já tive experiências diferentes e ele nunca vai ter retorno. Qual a lógica de eu ter amizade com uma pessoa que não vai me acrescentar em nada? Não tem (FERNANDO, GRUPO DE DISCUSSÃO, 2015).

Tem grupos na escola que a gente não gosta. Não gosta porque se eles se juntassem com a gente, certamente a gente teria alguma coisa para juntar, mas não iria ter retorno, porque eles são um tipo de pessoa que eles não passam e não querem aprender. Entende? (FERNANDO, GRUPO DE DISCUSSÃO, 2015).

Nesse contexto, as sociabilidades são marcadas por identificações e fronteiras. Na formação do grupo, a relação de intimidade, bem como a faixa etária similar emerge como aspecto relevante. Assim como na pesquisa de Leite (2011), as formas de sociabilidade são geralmente entre pares, sendo que a conversa ocorre com maior intensidade entre os grupos de afinidade/amizade.

Sobre esse último, os jovens consideram irrelevante manter a amizade com outros estudantes que estão em um nível de escolarização menos “elevado”, pois consideram que as

aprendizagens e as trocas não seriam significativas, haja visto que os “outros” teriam “pouco” ou “nada” a oferecer. Em algumas narrativas, por exemplo, enfatizaram que os estudantes da quinta série não têm um pensamento tão crítico como no ensino médio; criticaram ainda o fato dos alunos da quinta, sexta e sétima série escutarem *funk*, numa perspectiva de utilizar esses parâmetros, ou seja, aspectos que divergem de seus valores e gostos musicais, por exemplo, como forma de criarem um *apartheid* nessa relação com o “outro”.

Embora no primeiro grupo de discussão os jovens tenham enfatizado a dimensão da alteridade e respeito como um elemento importante nas relações humanas, os discursos construídos posteriormente, no terceiro grupo, sinalizaram posturas que “negam” a alteridade do outro ao estabelecerem um “modelo ideal” de comportamentos juvenis, a partir de alguns parâmetros específicos ao grupo.

Os sentidos produzidos pelos jovens sobre os deslocamentos que vivenciam e as sociabilidades no contexto escolar, fizeram-se recordar algumas cenas apresentadas no curta *Skhizein*. Nas primeiras cenas, antes de *Henry* ser atingido pelo meteorito, vê-se um sujeito que buscava viver excessivamente “bem situado”. O personagem estava sempre preocupado em organizar seus espaços, causando uma sensação de que nada poderia estar “fora do lugar”. *Henry* faz o alinhamento de uma moldura na parede da sala; tenta sintonizar o sinal da tv; posiciona milimetricamente os objetos.

Ao ser atingido pelo meteorito, “o deslocamento de 91 cm” desestabiliza seu “eixo”, provocando-lhe a necessidade de buscar novas formas de se relacionar com os contextos cotidianos. *Henry* se reelabora e se reconfigura. Cria uma estratégia: desenha para se situar, para lidar com os novos desafios. Reconfigura os espaços com novas inscrições. Aprende um novo jeito de viver.

As narrativas dos jovens demarcam que a relação com os pares se configura como possibilidade de lidar com os diferentes deslocamentos que vivenciam. Assim, o encontro com o outro e as conversas no ambiente escolar, respondem à diferentes demandas: ajuda no enfretamento dos dilemas e desafios; possibilita movimentos para além de si; promove o lugar do diálogo e da compreensão; provoca o reconhecimento de si e do outro, no exercício de identidade e alteridade. Nessa perspectiva, as sociabilidades assumem diferentes dimensões: afetiva, reflexiva e formativa, possibilitando aos jovens se reconfigurarem e, do mesmo modo, reconfigurarem os espaços e tempos do contexto-escola.

CENA 2 - O ESTÉTICO, O POLÍTICO: EXPRESSÕES DO PROTAGONISMO JUVENIL



Fonte: acervo da pesquisadora, 2015.

Captar expressões do protagonismo juvenil através da fotografia é, no mínimo, desafiador. Mas, confesso, gosto desse desafio. Depois de passear pelas inúmeras fotografias feitas durante a pesquisa, detenho-me nesta, inquieto-me, e procuro razões para tal inquietude. Por que essa imagem me impressiona? Por que me afeta? O que me afeta? Seria sua capacidade de dizer “tão pouco” ao tempo que é capaz de “traduzir um universo”?

Como enfatizei no grupo de discussão, ao conversar com os/as estudantes, ao olhar uma fotografia é possível ir além do que simplesmente se vê, além de uma perspectiva objetiva. Nesta imagem, não vejo apenas pés calçados; vejo sujeitos, jovens que se movimentam, possibilidades de expressões de protagonismo juvenil. Esta fotografia tem a intenção de marcar aquilo que os próprios jovens ressaltaram: a escola como este mundo composto por diferentes pessoas, sentimentos, pensamentos e realidades. Mas não só isso: essa diversidade de pés, em posições opostas, ou em diferentes posições, aponta para as diferentes direções que o protagonismo juvenil pode assumir no contexto escolar, conforme destacaram os jovens nos grupos de discussão.

A maioria desses pés, embora aparentemente parados, mostram-se dinâmicos. Cada sujeito assume uma posição: um posicionamento próprio, singular, em um contexto que parece considerar uma coletividade. Daí a minha escolha em usar o termo “expressões do protagonismo” por se aproximar dos modos de ser jovem nas diversas nuances.

Neste trabalho, as expressões do protagonismo juvenil, uma das dimensões dos modos de ser jovem na escola, referem-se aos sentidos e às diversas práticas de participação dos jovens no contexto escolar, conforme as narrativas dos próprios sujeitos desta pesquisa. Assim, nos grupos de discussão, os jovens demarcaram expressões multifacetadas de protagonismo, carregadas de significado político, pedagógico e cultural, nas seguintes perspectivas: participação em instâncias coletivas da escola; atuação para a mudança e melhoria no âmbito individual e coletivo; construção partilhada nos processos pedagógicos e espaços de identidade e identificação com as práticas educativas.

Sobre o primeiro e o segundo aspecto, a participação em instâncias coletivas e atuação para a mudança, os jovens ressaltaram:

O Ferreira Pinto é um colégio bom. Mas não é um colégio booom!, é só um colégio bom. É bom tipo assim, porque a gente fala do Ferreira que dá para estudar. Mas não posso dizer, assim, é o colégio. Estou sendo sincero, eu só me senti aluno, eu só tive orgulho de ser baiano, de ser aluno do Ferreira Pinto, quando eu cheguei em Brasília, e lá no congresso estudantil em meio a tanto estudante de tantas escolas do Brasil inteiro, tipo, eu parei assim e me senti ouvido, entendeu? Tipo, lá, realmente, as pessoas param para te dar atenção, as pessoas param para **ouvir suas ideias**, e véi, aquilo é fantástico! (SAMUEL, GRUPO DE DISCUSSÃO, 2015).

Os alunos teriam de propor mais: o diálogo tem faltado muito, só que aqui na escola a gente não tem muito espaço para reuniões e assembleias. Na segunda unidade, eu participei de uma reunião com líder e vice-líder de turma. Aquilo ali eu achei que fosse ser efetivo e que aconteceria em todas as unidades, porém foi esquecido. Seria bom se tivesse mais reuniões assim, reunir também as pessoas da sala (NAIARA, GRUPO DE DISCUSSÃO, 2015).

Este é o ponto que desde que cheguei aqui no colégio eu falo: deveria ser feita uma assembleia todo início e final de unidade, entre os estudantes e os professores para planejar as atividades e os trabalhos escolares (SAMUEL, GRUPO DE DISCUSSÃO, 2015).

[...] não só dentro da escola, mas como fora, **a gente pode mudar e melhorar sempre**. Você pode mudar e melhorar sempre. No congresso foi discutido muito sobre isso, participação. O que está ocorrendo? Aqui em Feira não tem uma UMES, que seria a União Municipal dos Estudantes Secundaristas, ou seja, a união dos estudantes aqui de Feira para representação da gente dentro da câmara dos deputados, ou em qualquer outro local. Isso nunca foi

discutido porque a gente é muito pouco informado sobre **políticas escolares**, querendo ou não (SAMUEL, GRUPO DE DISCUSSÃO, 2015).

Depois da mudança individual, deve haver a mudança do coletivo, e nessa mudança coletiva, além dos alunos, engloba-se a direção, os funcionários e sociedade escolar que são os pais ou responsáveis (NAIARA, GRUPO DE DISCUSSÃO, 2015).

Tipo assim, também, eu resolvi participar da eleição do colegiado escolar porque eu pensei: táí minha chance, ó, o que eu queria: mobilizar os jovens pra coisas acontecerem aqui na escola, pra gente ver algumas **mudanças**. E ainda tem uma coisa: a gente acredita que o grêmio estudantil seria ainda melhor que o colegiado para mobilização (SAMUEL, GRUPO DE DISCUSSÃO, 2015).

Nesses discursos, os jovens-estudantes enfatizam as reuniões e assembleias como espaços coletivos necessários de participação e mobilização onde possam propor, dar sugestões, serem ouvidos e dialogarem, ou seja, oportunidades de se inserirem mais efetivamente nos processos políticos e pedagógicos da escola, gerando mudanças no âmbito individual e coletivo.

Os discursos dos estudantes que participaram dos grupos de discussão demarcam posicionamentos que se afinam com a perspectiva de uma escola onde haja instâncias democráticas e políticas escolares que os permitam interagir nos processos de mudança. A voz desses jovens sugere a ação participativa como via para dar conta das demandas individuais e coletivas. Essa ação participativa, portanto, consideraria uma dimensão política e subjetiva dos estudantes. Desse modo, os desafios em que os jovens se movem na contemporaneidade, ou seja, os deslocamentos que vivenciam, podem se configurar em pautas educativas da escola.

Outro aspecto bastante importante nesse processo de participação, em que se instaure o diálogo e a voz das juventudes na escola, diz respeito à escuta, conforme ressaltou Samuel. Segundo sua narrativa, a experiência de participação em um Congresso, em Brasília, que reuniu estudantes do Brasil inteiro, o fez se sentir aluno, e sentir orgulho disso, pelo fato de ter sido escutado. Isso demarca o ato da escuta como um lugar em que este jovem pode (se) dizer, dizer sobre suas ideias, e, sendo ouvido, cria-se um sentimento de ser sujeito, ou seja, de pertencer a um dado lugar, neste caso, de ser aluno, jovem, na escola, como protagonista. Um lugar que pode chamar de seu na medida em que é reconhecido como sujeito produtor deste espaço, como afirmam Martins e Carrano (2011).

As narrativas dos jovens se contrapõem às políticas de silenciamento (ORLANDI, 1997) que, muitas vezes, são praticadas no contexto escolar. Essas políticas de silenciamento têm a ver com as relações de poder que se estabelecem no interior desse espaço, em que pesa a voz da gestão escolar e dos professores nas decisões pedagógicas, questão também ressaltada pelos estudantes em outros momentos dos grupos de discussão. O uso do advérbio lá no trecho da fala de Samuel, referindo-se ao espaço do Congresso, sugere que a atenção e a escuta ao outro, neste caso, mais especificamente, da voz do estudante, ainda é uma prática pouco presente na escola onde estuda.

A gente tem que pedir, a gente tem toda uma burocracia para chegar lá [na sala da direção] e ficar enrolando e enrolando. A gente foi pegar um violão um dia desses, a gente foi pedir à diretora e ela disse: não. Duas horas lá sentados, esperando e ninguém veio falar nada com a gente, ninguém! Foi lá de novo, de novo, e nada! (ALEKSANDER, GRUPO DE DISCUSSÃO, 2015).

Tem um tabu de que aluno não pode falar de professor, e que o professor está errado. Eu já ouvi isso. Uma professora discutiu comigo assim: o último argumento dela foi: eu fiz faculdade para estar aqui, você é só um estudante! (SAMUEL, GRUPO DE DISCUSSÃO, 2015).

Tipo assim: tem um professor, ele era estagiário, eu falei com ele assim: está errado. Ele disse: não está. Eu falei: está. Ele disse: não está. Aí ele falou assim: mas eu sou professor, e você aluno [...] Ele disse que eu não poderia falar nada e que eu era só um aluno qualquer (SAMUEL, GRUPO DE DISCUSSÃO, 2015).

Nesta ausência de espaço de participação e de escuta, os jovens procuram, no cotidiano, formas de resistência aos mecanismos de silenciamento (MARTINS, CARRANO, 2011). Sobre isso, chamou-me atenção um fato que presenciei durante a observação: ao encerrar um evento cultural na escola, um dos estudantes se apropria do microfone e faz contestações em relação aos processos burocráticos e à hierarquização das relações da dinâmica escolar. Esse acontecimento me permite inferir que este jovem ocupou um lugar de fala não previsto e não autorizado pela escola, rompendo, de algum modo, com políticas de silenciamento.

Os jovens sinalizaram a necessidade da escola se transformar em um espaço de comunicação. Na perspectiva de Lopes Jr. (2000), isso implicaria em espaços de diálogo, possibilitando aos alunos e as alunas o aprendizado da argumentação, da escuta e da contra-argumentação, criando, assim, condições para a emergência de jovens como sujeitos mais ativos.

Estas reivindicações dos estudantes apontam para a necessidade de reorganização desses espaços, nos quais os jovens possam dialogar com a escola e, do mesmo modo, que a instituição dialogue com o universo juvenil. Assim, o protagonismo enquanto ação educativa diz respeito à construção de espaços e situações que possibilitem a participação ativa e construtiva do jovem na vida escolar, da comunidade ou da sociedade mais ampla (COSTA, 2001).

Estes espaços de escuta das juventudes podem se configurar em oportunidades para a escola dialogar e reconhecer a diversidade dos sujeitos, compreender o modo como enxergam a escola, que significados constroem sobre os processos educativos, quais são as expectativas e desejos. Com isso, abrem-se possibilidades de mecanismos que garantam maior visibilidade aos jovens e que se instaurem processos para o diálogo entre as lógicas diferenciais entre a instituição e as identidades juvenis (MARTINS, CARRANO, 2011).

Em se tratando das identidades juvenis, os jovens do grupo de discussão tensionaram a relação entre os projetos desenvolvidos na escola e o lugar de protagonismo do aluno. Destaco duas falas, a seguir:

O protagonismo tem que ser do aluno [...] A questão é deixar o aluno ter mais liberdade no projeto. **Mais aluno no projeto e menos projetos**, entendeu? (ALEKSANDER, GRUPO DE DISCUSSÃO, 2015).

Você está me entendendo? É planejamento do governo. A escola não pode fazer nada a esse respeito. **A escola perdeu a identidade. Cada escola perdeu a sua identidade**, por conta dos programas pré-definidos pelo governo (SAMUEL, GRUPO DE DISCUSSÃO, 2015).

Para Aleksander, o protagonismo do aluno nos projetos escolares tem um sentido que se relaciona com a liberdade e a identidade do sujeito. Seu posicionamento: “mais aluno no projeto e menos projetos”, traz, no meu ver, um argumento-tese que faz pensar. O uso dos advérbios mais e menos, em seu discurso, propõe uma mudança na lógica como os projetos, muitas vezes, são concebidos e se inserem nas práticas escolares: significa dizer que importa não a quantidade de projetos que são desenvolvidos pela instituição, mas as marcas identitárias juvenis que se inscrevem nessas práticas, ou seja, o ser (do) sujeito nestes contextos.

As narrativas desses sujeitos, mais especificamente de Samuel, trazem outra questão importante à medida que abrem fendas para se problematizar sobre o protagonismo proposto, por exemplo, em documentos da legislação educacional. Embora os projetos tenham o viés de estimular a participação juvenil, definindo o jovem como ator principal (SOUZA, 2007), nem

sempre consideram esse lugar de criação e de recriação do sujeito uma vez que as propostas estão delineadas apenas para serem executadas pela escola.

Ademais, esses projetos, seja enquanto documento escrito, seja enquanto prática escolar, nem sempre avançam no diálogo efetivo com os jovens, pois, em muitos casos, os jovens são vistos apenas como público-alvo, mas não como sujeitos (SPOSITO e CORROCHANO, 2005). Do mesmo modo, por vezes, não reconhecem as identidades juvenis, os modos de ser jovens, suas redes de significações, os contextos e as singularidades que os constituem.

Neste sentido, os discursos dos estudantes, de algum modo, deslocaram meu olhar sobre os Projetos Estruturantes que se efetivam nesta escola, pois se a priori enxergava-os como espaços de expressões do protagonismo juvenil, agora lanço um olhar de suspeição, de ver, também, movimentos contraditórios que os permeiam. Sobre isso, os estudantes relataram:

Porque assim, faz o projeto no colégio, é que nem o nosso: o de música. O projeto era nosso, era a gente. Era pra ser coisa nossa. Tipo: primeiro começaram a chamar o cara lá da UEFS. Isso não foi tão ruim. A gente trouxe o cara para cá, o que foi que aconteceu? O cara veio, fez e pah! Aconteceu. **Já tirou um pouco da nossa identidade do projeto.** Quando chega na UEFS, todo mundo feliz porque Vitor tinha passado para a segunda etapa, ia cantar na UEFS. Todo mundo foi lá na maior empolgação, pra chegar lá e dizerem na nossa cara que ninguém do grupo de música iria tocar com Vitor. **Isso tirou a identidade do grupo** (SAMUEL, GRUPO DE DISCUSSÃO, 2015).

Isso que aconteceu no Festival de música, na segunda etapa, lá na UEFS não tem fundamento, porque o grupo perde o maior tempo criando a melodia pra música, pra na hora Vitor cantar com outro grupo (FERNANDO, GRUPO DE DISCUSSÃO, 2015).

Nessas fronteiras, portanto, entre o que está proposto nos projetos, a exemplo do FACE¹⁶, e as ações desenvolvidas pelos estudantes que compõem o grupo musical (Fernando, Aleksander, Samuel e Victor), o protagonismo juvenil vai se delineando em um território de conflitos: confrontos entre a identidade do grupo e o que propõe as etapas do projeto FACE¹⁷.

¹⁶ O Festival Anual da Canção Estudantil (Face) é uma experiência pioneira de implementação de políticas culturais com a juventude estudantil, no campo da arte musical, que vem sendo desenvolvida pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia, desde o ano de 2008. Tal experiência foi concebida na expectativa de promover o desenvolvimento do ensino da música nos contextos escolares da rede estadual da educação, a partir da criação de canções e realização de festivais, em suas distintas fases, ou seja, festivais escolares, regionais e estadual (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, Síntese dos Projetos Estruturantes, 2016, p.15).

¹⁷ O Face ocorre em 3 fases: 1) a criação musical e a realização de minifestivais escolares. Essa é a fase mais importante, onde o princípio primordial é a liberdade da criação dos estudantes, a ausência de definição temática e o privilégio da diversidade cultural, estética, de gêneros e de estilos musicais; 2) a realização de 27 festivais

Nesse contexto, durante as observações, especificamente na minha participação em atividades culturais e esportivas desenvolvidas pela escola, através dos Projetos Estruturantes (música, dança, poesia, artes visuais) e Campeonatos Esportivos, no mês de agosto de 2016; bem como o Novembro Negro, no mês de novembro de 2016, percebi que os estudantes reconfiguram os espaços e tempos escolares com seus modos de ser jovem, com modos de participação para além do que está previsto institucionalmente.

Embora um dos estudantes tenha destacado que a escola perdeu a identidade [...] por conta dos programas pré-definidos pelo governo, ao olhar de maneira mais atenta e sensivelmente, percebi que, entre sentidos e práticas, emergem, neste contexto, tensões entre a condição de ser aluno e os modos de ser jovem.

Os jovens, nas suas singularidades, com estilos pessoais e comportamentais se diferenciam um dos outros (LEITE, 2011). A diversidade que se expressa nas cores, nas roupas, nos sapatos, nos cabelos, nos acessórios, borram a homogeneidade que, muitas vezes, caracteriza a instituição-escola e as práticas nela desenvolvidas. Assim, os jovens imprimem suas marcas com modos de participação, de ser e estar, que é singular a esses sujeitos, naqueles contextos específicos em que as interações se tecem.

Estes espaços mais fluídos e dinâmicos no qual os jovens se mostram e expressam formas de protagonismo através da estética corporal, da música, das produções literárias, de composições musicais revelam a porosidade das fronteiras entre a condição de aluno e o ser jovem, na perspectiva dos próprios estudantes. Apresento algumas composições, a seguir:

Como a chuva no céu azul

Você surgiu, no meio do nada
Surgiu como ponto no infinito
Em um lugar onde eu não podia alcançar
Mas eu sabia que você também queria me encontrar

Sempre fui afim de você
Mas nunca consegui dizer
Você está tão perto de mim,
Mas não consigo nem falar com você
Uma música eu vou fazer

nos Núcleos Regionais de Educação (NRE), com possibilidades de homenagens aos personagens da história cultural e regional; 3) a realização do festival estadual, com a participação de mais de 5 mil estudantes, no 4º Encontro estudantil Todos pela Escola: Ciência, arte, esporte e cultura, na cidade de Salvador (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, Síntese dos Projetos Estruturantes, 2015, p.16).

E nela descrever
O que sinto por você

Você surgiu no meio do nada
Surgiu como a chuva no céu azul
Como um destino que não era preciso
Em um lugar onde eu não podia alcançar
Mas eu sabia que você também queria me encontrar

Uma música eu vou fazer
E nela descrever
O que sinto por você

Tantos encontros e desencontros
Agora já é tarde
Já te perdi sem te ter

Letra de Música: Antônio Fernando

Muito Obrigado!

Muito obrigado/
Por e cada dois anos
Garantir minha eleição/
Por acreditar sempre\que daqui pra frente\ eu sou a melhor opção.

Agradeço
Por fazer de mim/ um cara cheio de grana e poder/
E mesmo com tantos xingamentos /
Eu sei que o otário é você.

Obrigado/
Pelo carro comprado com a grana da educação/
Pela mansão comprada/com aquela bolada/que era pra habitação/

E se você acha que aquela obra atrasou\porque não era seguro/ acredite: enquanto você não viu nada fui eu quem roubava tudo.

Agora já não adianta ficar enraivado e querer me pegar/ Foi você quem errou e me ajude ou na hora de votar/Eu te falo isso mas não porque eu estou num confessionário/
É só pra você ver/ o quanto você/ não passa de um otário

Obrigado pela atenção/e fico aguardando o próximo ano/
Enquanto sua rua tem cheiro de esgoto/ minha conta tá aumentando.

E se você acha que sou só eu

O errado da situação/
Saiba que ainda hoje, com seu dinheiro, tem festa com a oposição.

Letra de música: Victor Santos

Porque no Par! Ah...No par...
Descobrimos a graça de amar
Poder gozar do compartilhar Sentirmos todo o bem estar
E seguirmos juntos a nos adicionar
A multiplicar, a explorar e nos melhorar
Por que o amor é isso, só tem acrescentar
E então viver um eterno sonhar

Poema: Samuel Bispo

Eu só quero fazer você feliz, ver o sorriso mais lindo do universo
Com um brilho e beleza tão sinceros
O maior desejo desse meu coração singelo
Me perder na simplicidade
Do sorrir dessa beldade
Que de amor meu coração é cheio
E com carinho, confiança e respeito
Quero chegar viver contigo
Por isso, te dou meu coração como abrigo

Poema: Samuel Bispo

Chamou-me atenção o potencial político das estéticas juvenis: os poemas produzidos e recitados pelos estudantes, as composições musicais, as diversas produções textuais, as formas de sociabilidades, a diversidade de sons e ritmos, de vozes e corpos, expressam não apenas um espaço estético, mas também político de participação, de reivindicação, de contestação, de resistência: modos de ser dos jovens naqueles contextos, portanto, o estético do político, o político do estético.

Apropriando-me das ideias de Rancière (2005), penso esta dimensão política no estético, neste caso, como modo de romper, de rasurar e de reconfigurar a ordem e a lógica escolar, de deslocar posições e lugares ali pautados e previstos, através da inscrição dos modos de ser jovem, em sua coletividade.

Ao elucidar as dimensões política e estética que permeiam as experiências cotidianas dos jovens desta escola, evidencio, também, que os processos de constituição do protagonismo juvenil, do ponto de vista da produção e de apropriação cultural, da reconfiguração do contexto escolar, estão atrelados aos jovens por meio da música, cinema, literatura, arte, corporeidade e moda. Sendo assim “corpos, roupas, cabelos, sonoridades, narrativas, sexualidades, identidades e tecnologias formam as estruturas e os canais de inserção juvenil, que, por vezes, deixam vislumbrar novas brechas de participação” (BORELLI, OLIVEIRA, 2010, p. 66).

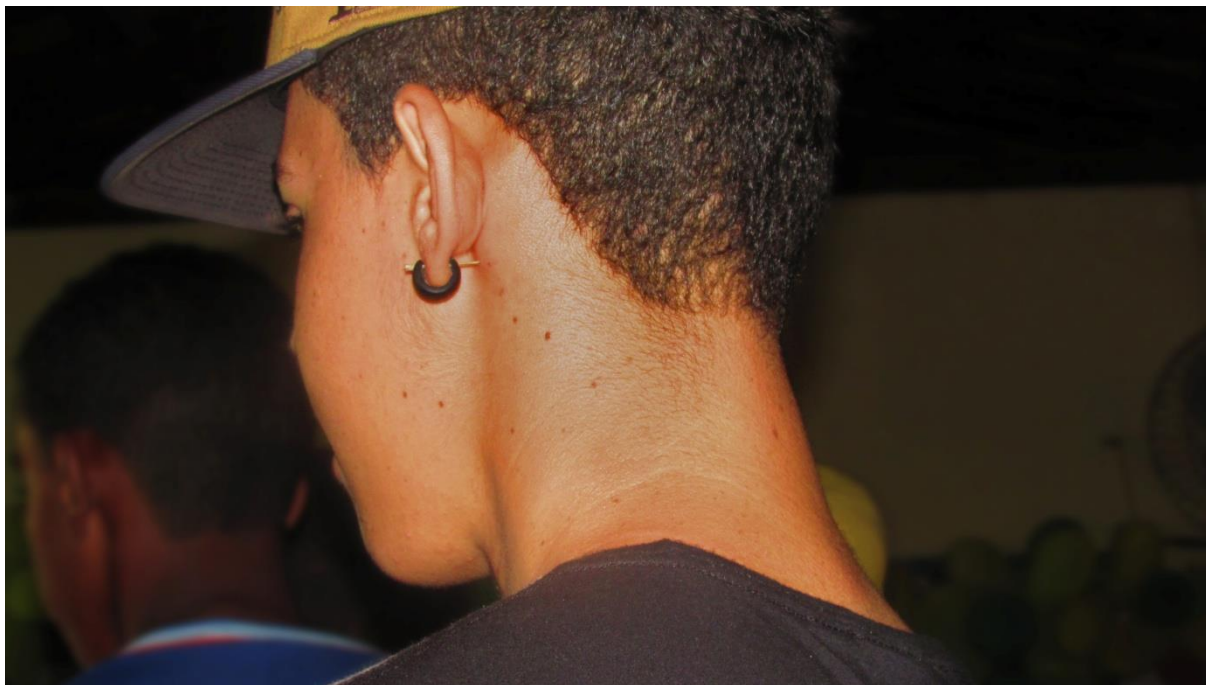
Durante os grupos de discussão, os estudantes também sinalizaram a rádio da escola como forma de participação e ressignificação do contexto escolar. Apresento uma narrativa:

Na rádio, véi, você tem várias possibilidades, coloca uma música de cada gênero musical, para a galera curtir. Véi, recita um poema. Faz uma reivindicação [...]. Eu gosto muito da ideia, acho bem plausível. Se for bem trabalhada a rádio é um... é uma ferramenta muito boa para o colégio. Tanto para o crescimento dos alunos, quanto para a interação, assim, no espaço da escola (VICTOR, GRUPO DE DISCUSSÃO, 2015).

Neste contexto, as dinâmicas produzidas no espaço da rádio podem se configurar em possibilidades de dar visibilidade aos modos de ser jovem, traduzindo formas de expressão estética, cultural e de posicionamento juvenil. Assim, os jovens revelam-se como protagonistas ao atuarem por meio de projetos estético-culturais e ações coletivas inseridas em micropolíticas cotidianas em que o fazer cultural e político se encontram articulados (BORELLI, OLIVEIRA, 2010).

As narrativas dos jovens revelam o potencial das expressões do protagonismo juvenil no espaço escolar, através da participação em instâncias coletivas (democráticas), do diálogo e da participação discursiva como forma de resistência às políticas de silenciamento e às relações de poder verticalizadas. Nessa perspectiva, esses jovens assumem lugares discursivos, políticos, estéticos e pedagógicos, reconfigurando a lógica escolar e construindo posições e práticas não previstas institucionalmente.

CENA 3: SER JOVEM, SER ALUNO: CONTEXTOS AMBIVALENTES



Fonte: acervo da pesquisadora, 2015.

Ao olhar semioticamente para esta fotografia, fui produzindo sentidos e relações com a dimensão que me proponho analisar nesta seção: a condição de ser jovem e ser aluno. Esta imagem me provocou o olhar e contribuiu para a construção do seguinte argumento: ser jovem e ser aluno, nesta pesquisa, são duas condições que se entrelaçam na experiência escolar, em contextos ambivalentes, que ora se opõem, ora não. Desse modo, esta dupla condição, marcada pelo sentido da ambivalência, será tratada não apenas na perspectiva da oposição: ser jovem X ser aluno, mas da perspectiva da simultaneidade, das fronteiras, dos limites, dos escapes que se estabelecem entre as identidades juvenis e as dinâmicas escolares.

Na imagem acima, tem-se, portanto, a figura de dois jovens-estudantes. A pessoa que aparece no segundo plano da fotografia, vestido com a farda escolar (cores do governo da bahia: azul e vermelho), seria a metáfora do estudante, um sujeito-jovem que está em um dado lugar e que “assume” e ressignifica papéis previamente construídos pela instituição-escola. A pessoa que aparece no primeiro plano da imagem (vestida com uma camisa preta e usando um

boné amarelo e brinco), seria a metáfora do jovem, também um sujeito que está em um dado lugar e que “assume” papéis característicos da sua condição social.

Pensar estes contextos ambivalentes implica, de algum modo, conforme ressalta Dayrell (2012, p. 3) em:

[...] reconhecer e lidar com o jovem como sujeito. Implica percebê-lo como realmente é, além da sua condição de aluno. É um indivíduo que ama, sofre, se diverte, pensa a respeito das suas experiências, interpreta o mundo, tem desejos e projetos de vida. Torna-se necessário escutá-los, considerá-los como interlocutores válidos e, na perspectiva do protagonismo juvenil, tomá-los como parceiros na definição de ações que possam potencializar o que já trazem de experiências de vida.

Ao assumir uma perspectiva que se aproxima das ideias de Dayrell (2012), nesta pesquisa, os jovens assumiram um lugar de sujeitos, para além da sua condição de aluno. Nos grupos de discussão, tornaram-se interlocutores e protagonistas, compartilhando sobre suas experiências, sentimentos, projetos de si. Nesses trânsitos, a partir dos dados produzidos nos grupos de discussão, abordarei aspectos que ganharam visibilidade nos discursos dos estudantes: perspectivas e sentidos que desafiam a “linearidade” dos tempos e espaços formativos da instituição-escola.

Ao abordarem a relação juventudes e escola, os jovens participantes desta pesquisa demarcaram a apatia como um fator que marca, muitas vezes, as relações pedagógicas entre professor e aluno, destaco dois posicionamentos:

Eu admito que o maior problema lá na sala é a apatia [...] Porque a quantidade de alunos lá que poderia ter uma média absurdamente alta é incrível. Mas o problema é a apatia. Eu mesmo, às vezes, sou apático. Eu sou apático, não vou mentir. Na sala, tem alunos que estão conformados já e acham que aquilo ali está tudo bem [...] É um problema geral do mundo escolar. Não só da escola pública, como também da escola particular, eu diria da sociedade: a apatia (SAMUEL, GRUPO DE DISCUSSÃO, 2015).

O aluno nem sempre quer participar. A maior parte não quer participar das atividades que o professor faz. Na verdade, não quer aparecer na atividade do professor em sala de aula. É um parêntese muito grande essa dinâmica de apatia em sala de aula (SAMUEL, GRUPO DE DISCUSSÃO, 2015).

A partir das conversas com os estudantes e dos discursos acima, pode inferir que a apatia significa, para esses jovens, falta de interesse e de participação. Um aspecto que chamou atenção é que essa condição de apatia está relacionada mais especificamente às dinâmicas de sala de aula, mas não da escola como um todo, uma vez que os jovens revelaram formas de sociabilidades e diferentes expressões do protagonismo juvenil¹⁸ que rasuram esse lugar de apatia. Os jovens estudantes se mostram mais engajados e participativos em outros contextos, desafiando as lógicas escolares que muitas vezes dão centralidade ao espaço da sala de aula nos processos formativos.

Ademais, durante os grupos de discussão, os jovens destacaram o fator pedagógico, o qual pode, também, ser uma das causas desta apatia, destaco alguns pontos a seguir:

Os professores chegam aqui, passam o assunto, olham para a sua cara e só isso (EMÍLIA, GRUPO DE DISCUSSÃO, 2015).

O professor não tem mais liberdade para criar a aula. O governo diz o que tem que ser passado [conteúdos] e o professor tem que dar aquilo, independente do aluno (SAMUEL, GRUPO DE DISCUSSÃO, 2015).

Estas duas narrativas destacadas acima são exemplos de que a apatia pode estar relacionada, dentre outros fatores (questões familiares, sociais, emocionais)¹⁹, à questões pedagógicas que oportunizam poucas experiências significativas de aprendizagem, ou ainda, porque a aula se constitui, nestes casos, pela ausência de relações dialógicas e criativas, em que os sujeitos pouco podem criar e recriar. Isso leva a inferir que a apatia pode se configurar como forma de resistência dos jovens por não se sentirem inseridos e “produtores deste espaço” (MARTINS, CARRANO, 2011). Ademais, como os próprios jovens enfatizaram em outro momento, o fato de não se sentirem acolhidos e compreendidos pode gerar os deslocamentos de 91 cm (retomando a metáfora do *Skhizein*), no caso dos jovens, um fechamento do sujeito em si mesmo, a apatia.

A partir das narrativas dos jovens, nos grupos de discussão, parafraseando Leão e Carmo (2014), entendo que os tempos e espaços escolares fragmentados e muitas vezes centrados na sala de aula abrem poucas possibilidades para reconhecer e incorporar as diversidades juvenis na vida escolar. Neste mesmo sentido, muitas práticas docentes desconsideram o debate em torno de temas que interessam aos jovens.

¹⁸ Conforme análise apresentada nas dimensões anteriores.

¹⁹ Aspectos sinalizados pelos estudantes nos grupos de discussão.

Por outro lado, os estudantes ressaltaram a aula de um professor em que os jovens participam:

Lá na sala, tipo, a única aula que o povo presta atenção e participa é a aula do [professor X]. Gente, [professor X] brinca a aula toda e consegue fazer todo mundo entender. O cara é o cara, entendeu? Ele é incrível. Todo mundo entende o que ele fala (EMÍLIA, GRUPO DE DISCUSSÃO, 2015).

Ele está falando do assunto, né? Ele encontra alguma coisa no assunto que tenha relação com sua vida. Um dia ele falou de um jogo do player 4 que ele jogou e que a gente também conhece. Como é que a gente não vai entender uma aula dessa? (FERNANDO, GRUPO DE DISCUSSÃO, 2015).

Não é só isso que ele faz não. Ele fala da vida. Ele fala de tudo (GABI, GRUPO DE DISCUSSÃO, 2015).

Teve uma discussão da galera, tipo, dando aula... ele parou a aula assim, parou, aí falou: não, espera aí... ele virou para a gente e falou: relacionamento é isso, isso e isso. Relacionamento nunca vai dar certo, por causa disso, daquilo e daquilo outro. A gente parou, assim, aí todo mundo riu. E falou isso mesmo, ficou de boa. Ele entrou na discussão da gente, inseriu na aula, e fez o diferencial (SAMUEL, GRUPO DE DISCUSSÃO, 2015).

Esta perspectiva de aula que aborda, de algum modo, aspectos que se relacionam com a vida, com as experiências e identidades juvenis, parece criar condições de protagonismo, ou seja, a emergência de jovens como sujeitos mais ativos e participativos (LOPES, Jr, 2000). Este movimento pedagógico que torna as fronteiras mais porosas entre ser aluno e ser jovem, possibilita, neste caso, deslocamentos para um lugar de empatia e de participação na aula.

Conforme os próprios estudantes ressaltaram em outros momentos, a conversa (neste caso na aula) como espaço de troca sobre assuntos que fazem parte do cotidiano, dos dilemas vivenciados pelos jovens, configura-se como mobilizador de sociabilidades e interações formativas para esses sujeitos. Esta perspectiva de aula e de relação pedagógica, mais fluída e dinâmica, que se abre ao não previsto, com rotas de ruptura e desvio (o jogo do play 4, a vida, os relacionamentos) emerge como um lugar de hibridização da condição do ser jovem e ser aluno, propiciando a identificação e a aprendizagem dos estudantes.

Os aspectos até aqui enunciados já abrem possibilidades de vislumbrar os contextos ambivalentes em que se tecem as relações juventudes e escola: “assim, apesar da estreita conexão estabelecida, historicamente, entre juventude e escola e de ambos serem partes indissol-

ciáveis do processo socioeducativo, essa relação se apresenta conflituosa e, por momentos, quebrada” (LEITE, 2011, p. 78).

Os jovens apontaram, em suas narrativas, outros espaços formativos, para além da sala de aula, como possibilidade de reconfigurar as lógicas, espaços e contextos escolares que parecem centralizar a condição do ser aluno, mas desconsideram o ser jovem.

Eu acredito que poderia ter mais espaços propostos pela escola, na área de música, dança, literatura, arte, poesia em que os estudantes pudessem participar livremente, onde esses jovens fossem ganhando vez (VICTOR, GRUPO DE DISCUSSÃO, 2015).

Agora, ó, gincana. A gincana eu nunca vou me esquecer daquela. Vêi, nunca, nunca, nunca eu vou me esquecer daquela gincana. Todo mundo se mobilizou. Todo mundo participou. (SAMUEL, GRUPO DE DISCUSSÃO, 2015).

Então, eu gostei muito, do grupo de discussão, primeiro porque quando você expõe uma ideia você não fale aquilo que você sabe, mas você adquire muito mais do que você sabe, a verdade é essa, quando a gente está num debate como esse. Bom, também porque deu pra conhecer um pouco melhor o que cada um desse grupo pensa. E pra terminar, só dizer que eu gostei muito de participar, isso me ajudou a entender melhor algumas questões, ouvi opiniões diferentes da minha, eu acho que as opiniões principalmente as contrárias ajudam a você a repensar as suas e a melhorar sempre. Então, gostei muito, espero que a gente possa se reunir mesmo “fora” desse ambiente da pesquisa, mas com esse mesmo teor de nossas conversas, porque conversar assim livremente é uma experiência muito boa, espero que os frutos disso aqui sejam os melhores possíveis, e espero que cada um de vocês com o potencial que vocês têm, vocês têm uma inteligência e uma linha de pensamento incrível, que vocês possam socializar o conhecimento de vocês, que é o bonito da vida (VICTOR, GRUPO DE DISCUSSÃO, 2015).

Isso aqui que a gente tá fazendo na sua pesquisa, esse grupo, desde o primeiro foi ótimo. Eu pretendo, já falei com os meninos que mesmo que esse projeto não continue com a senhora, eu pretendo continuar com os meninos no colégio, conversar sobre a vida aqui do colégio e de fora do colégio também (ALEKSANDER, GRUPO DE DISCUSSÃO, 2015).

Os modos de ser jovem, para além da condição de aluno, desafiam a linearidade das aulas e sua centralidade nos processos formativos desses sujeitos. Nesse mesmo sentido, a ampliação das formas de sociabilidades e dos contextos formativos, a exemplo da gincana, se configura como brechas da rotina escolar, em que os jovens reconfiguram os tempos e espa-

ços, expressando aspectos da condição juvenil (LEÃO, CARMO, 2014), através de expressões artísticas, estéticas e culturais.

Sobre isso, relato um momento da observação:

Depois de acompanhar alguns movimentos dos projetos estruturantes (ensaios de grupos de dança e grupos musicais, composição das músicas, pintura em telas, produção de poesias), nos dias 14 e 15 de agosto foi momento de apreciar as apresentações e a culminância desse processo, especificamente das atividades dos projetos Tempos de Artes Literárias (TAL); Artes Visuais Estudantis (AVE); Festival Anual da Canção Estudantil (FACE). Os estudantes usam roupas e calçados coloridos, capricham nos acessórios, na maquiagem. Transitam mais livremente pelos espaços da escola. Assistem às apresentações. Formam pequenos grupos, conversam e se divertem (DIÁRIO DE CAMPO, AGOSTO DE 2015).

Nesse sentido, a partir de um olhar semiótico sobre essas sociabilidades é possível inferir que, para além da sala de aula, ou mesmo das atividades vinculadas ao evento, os jovens produzem múltiplas interações e aprendizagens, reconfigurando tempos e espaços escolares. A dinâmica do evento parece funcionar como um catalisador de possíveis e variados agrupamentos, possibilitando a emergência de novas formas de relacionamento entre os sujeitos e os contextos. Os sujeitos expressam outros modos de ser estudantes-jovens, jovens-estudantes.

Os jovens desta pesquisa apontam, também, os grupos de discussão, por exemplo, como um lugar no qual é possível conversar sobre o fluir da vida, do vivido, ou seja, sobre os desafios e as adversidades enfrentadas pelos jovens na contemporaneidade. Para Victor, por exemplo, os espaços para conversas têm um sentido formativo que o permite não apenas se expressar, mas conhecer o outro, seu horizonte cognitivo, suas opiniões. O confronto de opiniões, o encontro com o outro, no jeito contrário de ser e pensar, possibilita diálogos e aprendizagens que contribuem para “melhor entender algumas questões”, conforme ressaltou esse jovem-aluno. Os grupos de discussão, enquanto espaços para conversar livremente, promovem a socialização do conhecimento, em seu dizer, o bonito da vida.

Sendo assim, os grupos de discussão ao colocarem em cena questões que relacionam as dimensões vida-escola, juventudes-dinâmicas escolares, provocam a emergência da porosidade das fronteiras entre o ser jovem e ser aluno, aspecto que a escola, muitas vezes, insiste em negar, mas que os jovens persistem em demarcar. Talvez por isso os jovens tenham se

identificado como este espaço de conversa, o que provocou o desejo de continuarem realizando grupos de discussão após e fora desta pesquisa.

Nessa mesma direção, sinalizaram a importância dessa ampliação dos espaços formativos para além da sala de aula. Desse modo, para estes jovens, múltiplos espaços formativos devem ocupar centralidade nas redes de sociabilidades, um lugar privilegiado das escolhas, da construção da autonomia, de protagonismo, de aprendizagens, e, sobretudo, dos projetos de si e das escolhas profissionais:

Tem uma questão que Samuel levantou no momento da entrevista que ele fez com os meninos: a falta de apoio escolar, a necessidade, talvez, de ter um psicólogo para ajudar nas escolhas, na escolha profissional de cada um, a partir do primeiro ano, ter esse acompanhamento (VICTOR, GRUPO DE DISCUSSÃO, 2015).

Eu acho que cada escola poderia mesmo fazer essa proposta da oficina, pow, nossa escola é muito privilegiada tem a UEFS aqui do lado, tipo, pode chamar os profissionais da UEFS pra fazer palestra, a gente já teve pessoas da UEFS lá, então tipo, não é muito complicado fazer isso (VICTOR, GRUPO DE DISCUSSÃO, 2015).

Aí uma proposta boa, a de Victor, trazer um profissional de cada área daqui da UEFS, professores, colocar a gente aí num auditório e falar sobre as questões profissionais e também sobre os cursos, acabou, isso é difícil? Não é, não é... (SAMUEL, GRUPO DE DISCUSSÃO, 2015).

Eu participei de um seminário desses, mas só que foi pelo programa Universidade para todos, e aí, isso tem umas duas semanas mais ou menos. Foi muito legal, porque, tipo, cada curso aqui da UEFS tava com um *stand* lá, mas quem estavam lá eram os estudantes, então tipo, se centrou mesmo na questão de cada curso e área de atuação, e mesmo sem falar diretamente de mercado de trabalho eu achei muito proveitoso. Tipo, eu já tive uma ideia na mente do curso que eu queria fazer, foi muito pouco o tempo pra eles falarem, mas já esclareceu muito, então, não é algo complicado pra fazer, e assim, acho que não demandaria tanta verba, acho que seria algo que poderia ser facilmente colocado na escola, facilmente ser colocado em qualquer escola, principalmente na nossa, que como eu já disse, tem a UEFS aqui do lado (VICTOR, GRUPO DE DISCUSSÃO, 2015).

Então, essa proposta seria muito interessante, eu digo que seria indispensável, principalmente na questão que a gente já discutiu outras vezes, que é a apatia, que muitas vezes o estudante não sabe o que quer, e aí quem sabe levanta essa galera (SAMUEL, GRUPO DE DISCUSSÃO, 2015).

As narrativas destes jovens sinalizam que eles estabelecem uma relação complexa com a escola, para além do horizonte cognitivo e normativo que, na maioria das vezes, caracteriza o modelo de educação da instituição escolar. Os jovens pensam um processo formativo no qual entram em jogo, também, projetos de si/projetos de futuro, expectativas, suas relações e construção de identidades pessoais e profissionais. A parceria entre a escola e a universidade (UEFS), através de oficinas, palestras, *stands*, seria uma possibilidade de abrir o diálogo sobre dilemas e desejos dos jovens em relação às escolhas profissionais, conforme sugerem os estudantes.

O ser jovem e o ser aluno vão se constituindo nestes contextos ambivalentes: através das dinâmicas prescritas pela escola e as expressividades construídas pelos próprios jovens, ou seja, entre o “espaço estriado” e o “espaço liso”, usando expressões de Deleuze e Guattari (1997). O espaço estriado tem a ver com as rotinas, as normas, as formas de controle. Neste caso, a condição do aluno aparece circunscrita às características do contexto que os determinam. Em contraste, o espaço liso abre-se ao caos, ao que não está fixo ou previsto (PAIS, 2006), e que se revela nas expressões juvenis.

Nessa perspectiva, é legítimo afirmar que no contexto escolar os jovens transitam entre as dimensões do espaço liso e do espaço estriado. Deleuze e Guattari (1997) ressaltam a possibilidade de o sujeito movimentar-se pelo espaço através das diferentes dimensões, ao tempo em que apontam a distinção entre estes espaços e sua inter-relação.

[...] devemos lembrar que os dois espaços só existem de fato graças às misturas entre si: o espaço liso não para de ser traduzido, transvertido num espaço estriado; o espaço estriado é constantemente revertido, devolvido a um espaço liso (1997, p. 180 -185).

Nesse sentido, é possível dizer que esses espaços se inter-relacionam. Não acontece estriamento, se em algum momento, não existiu um espaço liso; assim como o espaço liso não se conserva isento de estriamentos:

No pátio um grupo de alunos (Coral do Programa Mais Educação) ensaia uma canção que será apresentada na hora do intervalo. A professora incentiva os estudantes, fica próxima dos mais inexperientes e diz a cada um com voz firme que “você tem talento”! O que mais me chama atenção não é apresentação do coral, e sim o que acontece depois da apresentação: em poucos minutos, alguns estudantes aproveitam os instrumentos usados pelo coral e

fazem do intervalo um momento de diversão. Em “roda”, cantam, dançam, conversam. (DIÁRIO DE CAMPO, OUTUBRO DE 2015).

Mochila nas costas, câmera fotográfica e diário de campo nas mãos. Culminância das atividades do “Novembro Negro”. Nesse dia, a chegada à escola teve outro movimento: na entrada, portão aberto. As salas foram transformadas em *stands* com temáticas relacionadas às questões étnico-raciais. No pátio, idas e vindas constantes. Música. Instrumentos. Apresentação de grupo de capoeira e dança afro. Outras estéticas para além da “farda”: os cabelos trançados, as estampas e adereços africanos como turbantes e colares se misturam aos cabelos coloridos, as roupas despojadas, aos “shortinhos”, as maquiagens marcantes. Foi o dia em que vi a escola mais colorida. Demorei o olhar. Acompanhei as apresentações dos jovens nos *stands*, mas como em todo o trajeto da pesquisa e como me sugeriu Fernando Pessoa, buscava ter o “olhar de um girassol” acompanhar os movimentos dos jovens nos mais diversos espaços da escola. Assim, quando tudo parecia seguir o fluxo do projeto pensado pela instituição, os jovens em um dos pátios conversam, cantam e tocam violão, e em outro fazem uma “festa” quase não autorizada: tocam instrumentos, cantam, dançam, riem, conversam e se divertem (DIÁRIO DE CAMPO, NOVEMBRO DE 2015).

Esses relatos demonstram as perfurações e os modos de (re)existência dos jovens na reconfiguração do espaço escolar. Observo que os estudantes aproveitam “as bordas” para imprimirem, neste espaço, suas marcas juvenis. Nas observações foi perceptível o movimentar-se dos jovens nas dimensões dos espaços lisos e estriados. Assim, quando “o espaço estriado é revertido a um espaço liso” surgem possibilidades de expressão dos modos de ser jovem, reconfigurando o contexto-escola:

Pra você ter uma ideia, proibiram a gente de entrar com a calça rasgada. Uma calça rasgada muda em que minha vida na escola? (ALEKSANDER, GRUPO DE DISCUSSÃO, 2015).

Agora olha como é o colégio, como é difícil, eu acho uma falta de respeito com o aluno, a gente paga tudo isso aqui com nossos impostos e olha que farda. Essa farda tem isso aqui na manga, no pescoço que coça, arranha, machuca. Isso aqui é horrível, um calor desgraçado. A gente estava conversando de tirar isso aqui [uma espécie de acabamento da camiseta da farda]. Algumas escolas permitiram porque entenderam pelo menos que essa farda assim tá horrível pra usar. Aqui não deixam de jeito nenhum, se você tirar, você não entra no colégio, além de você ter que usar farda, você ainda tem que ficar com uma farda que machuca. É complicado (ALEKSANDER, GRUPO DE DISCUSSÃO, 2015).

Aquela farda antiga, pelo menos é mais confortável um pouquinho, mas com aquela também não entra mais, você pode dizer que a sua nova tá molhada,

rasgada, suja, você não entra. E eu estou falando de entrar com a farda antiga do colégio, do colégio (SANDRO, GRUPO DE DISCUSSÃO, 2015).

Então, tá muito errado isso aqui no meu colégio a gente tinha que pelo menos tentar fazer alguma coisa (ALEKSANDER, GRUPO DE DISCUSSÃO, 2015).

Fazer o que? É a gente [estudantes] contra a maioria, a maioria não, é a gente contra quem ter poder (FERNANDO, GRUPO DE DISCUSSÃO, 2015).

Às vezes eu tapeio, às vezes eu tapeio: eu visto essa camisa da farda e boto outra entocada na mochila. Quando entro, eu troco. Daí, quando eles me encontram, reclamam e dizem para eu não vim outro dia (FERNANDO, GRUPO DE DISCUSSÃO, 2015).

Eu fico assim matutando, essa cobrança, essa rigidez do colégio não tem nexo. Então, tipo, talvez, a gente precisa é que a escola dê mais liberdade, porque eu sei que quando eu sair da escola, no meu caso ano que vem, quando eu for pra faculdade eu não vou ter que tá lá todo dia de sapato preto, de calça preta ou azul, com a farda da universidade (VICTOR, GRUPO DE DISCUSSÃO, 2015).

As narrativas desses jovens trazem a farda escolar, talvez, como um dos elementos do espaço estriado complicado de se lidar, na condição de estudante. A ausência da farda como um impedimento para a entrada na escola faz com que o estudante seja obrigado a uma reprodução contínua sobre o estriado, provocando “uma paralisia diante dos obstáculos, uma incapacidade de opor-se ao poder, ficando aprisionado dentro de sistemas determinados” (OLIVEIRA e FONSECA, 2006). Entretanto, é possível observar na narrativa de Fernando pequenas transgressões que o tira, de algum modo, desse lugar de aprisionamento, estriamento. Não que para estes jovens se pretenda uma escola sem normas, mas, para eles, certos estriamentos, a exemplo da farda escolar, se fazem desnecessários e demarcam, por vezes, apenas a condição de aluno, ofuscando suas identidades juvenis.

Por fim, essas condições de ser aluno e ser jovem, ao se constituírem através de contextos ambivalentes, demarcam a relação entre o jovem e o contexto-escola como um espaço marcado por tensões, limites, resistências e possibilidades. Os jovens transitam pelo espaço estriado e liso, e, desse modo, ora se submetem, ora negociam, ora escapam, ressignificando e reconfigurando o contexto do qual fazem parte. Assim, seja pela resistência, pela (não) participação, pela necessidade de construir outros espaços formativos e de sociabilidades para além da sala de aula e da condição de aluno, os jovens insistem, ainda que pelas bordas e escapes, em imprimir, na escola, marcas e expressões juvenis.

IV - ROTAS E TRAÇADOS FINAIS

Neste percurso de pesquisa, busquei investigar como os modos de ser jovem se configuram e reconfiguram o contexto-escola. Sendo assim, realizei movimentos investigativos no sentido de capturar discursos, expressões e práticas juvenis que se estabelecem na interação jovem-escola, considerando aspectos contextuais, subjetivos e específicos à realidade investigada, conforme as orientações metodológicas da Rede de Significações e da Pesquisa Cartográfica.

A necessidade de imersão no campo empírico - Colégio Estadual José Ferreira Pinto, escola pública de educação básica de séries finais do ensino fundamental e ensino médio, colocou-me diante do desafio de lidar com diferentes deslocamentos. Os deslocamentos geográficos de Serrinha (cidade onde moro) para Feira de Santana (cidade onde realizei a pesquisa), bem como temporais e metodológicos, durante os sete meses em que realizei a pesquisa no campo empírico (maio a dezembro de 2015), normalmente com a frequência de uma vez na semana, alternando entre os turnos matutino e vespertino.

Realizei as primeiras visitas para apresentar a proposta de pesquisa à gestão e alguns professores; idas ao campo para realizar observações da rotina escolar/das interações dos jovens, bem como participar de eventos realizados pela escola; conversas informais com os estudantes; o movimento cartográfico para compor a seleção dos sujeitos da pesquisa; a realização dos grupos de discussão com os oito jovens participantes da pesquisa. Além disso, utilizei a produção de fotografias no sentido de subsidiar a construção de narrativas sobre o que foi vivenciado; como recurso metodológico para promover, em alguns momentos, a conversa com os jovens, bem como uma perspectiva para apresentar os dados produzidos, a partir de três cenas: sociabilidades entre os jovens; expressões do protagonismo juvenil; ser jovem, ser aluno.

Nas primeiras incursões senti o estranhamento e a solidão do campo empírico, pois ainda não me sentia parte do contexto, e, assim sendo, transitava “devagar”. Mas, aos poucos, sem perder o *olhar de estrangeira*, fui vivenciando as dinâmicas da escola, interagindo com os sujeitos, conversando sobre a pesquisa, participando de experiências, nas quais os jovens iam relevando um cotidiano que, inicialmente, eu não conhecia.

As rotas dessa cartografia foram permeadas por incertezas, imprevistos, mudanças de datas, e, muitas vezes, foi necessário fazer novos traçados para lidar com as flexibilidades dos jovens estudantes e das dinâmicas escolares. Cabe ressaltar que em meus percursos pela escola encontrei jovens com disposição para o diálogo e a construção de vínculos, com interesse e

abertura para discutir questões sobre a condição juvenil. Foi preciso ver e ouvir, com calma, dialogar com eles; reparar nas situações, expressões e práticas discursivas os modos como os jovens se configuram e reconfiguram o contexto escola.

No percurso investigativo e analítico, que envolveu a fase de produção e análise de dados, busquei: a) olhar semioticamente os contextos, as interações e práticas discursivas dos jovens; b) ir além das minhas experiências e olhar de professora e pedagoga, para ser uma “estrangeira”: ver a emergência da novidade, aquilo que os jovens estavam produzindo nos seus modos de ser e estar na escola; c) deslocar-me ainda mais, ao deixar de lado a escola enquanto instituição, e deslocar o meu olhar para os jovens: para suas (re)existências e resistências, perfurações, nos modos de reconfigurar o contexto-escola. Assim, entre idas e vindas, os dados foram se delineando, processualmente e de maneira não linear. Fui me deslocando, busquei me inserir e transitar na malha semiótica que se tecia nos contextos, interações e práticas discursivas dos jovens.

Estes movimentos, já no momento em que os dados iam sendo produzidos no campo empírico, foram me provocando, mobilizando minha experiência como pesquisadora e participante da pesquisa, traduzindo-se em perguntas que me ajudassem neste percurso investigativo e também analítico: Que expressões e práticas juvenis emergem nas vivências, nas fotografias produzidas e nos discursos dos jovens? Que sentidos emergem das narrativas dos participantes da pesquisa? Como os dados podem ser analisados numa perspectiva semiótica e processual? Que aspectos chamam atenção e afetam o meu olhar de pesquisadora?

Ao olhar os dados, compreendo que a maneira como foram tratados e como as dimensões/cenas foram construídas estão intimamente ligados a alguns dos princípios epistemológicos da Rede de Significações e das pistas cartográficas, uma vez que me possibilitam pensar no movimento dos jovens não com categorias estanques ou previamente construídas, mas como dimensões que foram emergindo em diálogo com minhas inquietações e o próprio campo empírico. Um processo dinâmico que considerou uma produção compartilhada dos dados durante todo o fazer da pesquisa. Assim, foi possível constituir três cenas sobre os modos de ser jovem na escola: sociabilidades, expressões do protagonismo juvenil e ser jovem, ser aluno.

Nas itinerâncias, aprendi com os jovens que as sociabilidades, ou seja, a relação e a conversa com os pares, têm uma dimensão afetiva, reflexiva e formativa. As sociabilidades assumem um papel importante para criação de laços de amizade, para o enfrentamento dos dilemas e desafios vivenciados na condição juvenil. Para esses jovens, a experiência de estar

com seus pares, mais especificamente com aqueles que se identificam, promove relações mais dialógicas e expressões mais singulares que possibilitam movimentos para dentro de si, - no sentido de se reconhecer – mas não fechado em si mesmo, uma vez que se deslocam para fora de si, indo ao encontro do outro para aprender seja nas diferenças ou semelhanças.

Nesses movimentos, as redes de sociabilidades (dentro e fora da escola) ampliam as malhas da rede de significações destes jovens, favorecendo no processo de suas escolhas, na construção de sua autonomia, seu protagonismo, suas aprendizagens, e, sobretudo, na ressignificação de suas trajetórias e projetos de si.

Os participantes da pesquisa demarcaram, ainda, o potencial das expressões do protagonismo juvenil no espaço escolar numa perspectiva multifacetada: através da participação em instâncias coletivas (democráticas), entendendo o diálogo como forma de resistência às políticas de silenciamento e às relações de poder verticalizadas que se instauram na escola. Assim, esses jovens assumem lugares discursivos, políticos, estéticos e pedagógicos, capazes de reconfigurar a ordem e a lógica escolar, constituindo, por vezes, posições e práticas não previstas institucionalmente.

Nesse sentido, ainda que seus trânsitos escolares estejam circunscritos por limites materiais e simbólicos, por vezes podendo impedir que os jovens assumam certas posições, é perceptível que no contexto investigado, os mesmos, na relação com os seus pares, constroem novos sentidos, posicionando-se como sujeitos cri-ativos e participativos. Assim, vão articulando malhas de deslocamentos capazes de dilatar seus campos de significações e os espaços de participação.

As narrativas dos jovens sugerem uma perspectiva de escola que possa favorecer o estabelecimento de processos comunicativos, por exemplo, em rodas de conversas/grupos de discussão, nos quais os desafios, deslocamentos, projetos de si e escolhas profissionais se configurem em pautas educativas, abrindo-se ao debate em torno de temas que atendam aos interesses e necessidades dos jovens.

Neste mesmo sentido, os participantes apontaram a necessidade de reorganização do espaço escolar, com a criação de espaços dialógicos e formativos, para além da centralidade da sala de aula, nos quais os jovens possam dialogar com a escola e, do mesmo modo, que a escola tenha condições de dialogar com o universo juvenil. Sinalizaram, ainda, os espaços pedagógicos mais fluídos, com rotas de ruptura e desvio, como um lugar de identificação, participação e aprendizagem dos estudantes.

Observei que a diversidade que se expressa na corporeidade dos jovens, sobretudo em eventos realizados pela escola, através das cores, roupas, sapatos, cabelos, acessórios, borram a homogeneidade que, muitas vezes, caracteriza a instituição-escola e as práticas nela desenvolvidas. Estes espaços mais fluídos e dinâmicos no qual os jovens se mostram e expressam formas de protagonismo através da estética corporal, artística e cultural tornam porosas as fronteiras entre a condição de aluno e o ser jovem.

Nesse sentido, percebi que as condições de ser aluno e ser jovem vão se configurando em contextos ambivalentes. Assim, seja pela resistência, pela participação, pela apatia, pelo desejo e a necessidade de espaços de sociabilidades/formativos mais amplos, para além da linearidade e centralidade da sala de aula, os jovens se reconfiguram e reconfiguram o contexto-escola. Neste movimento, ora de dentro de si - na relação com subjetividade e singularidade, ora fora de si - em interação com o contexto e com os pares, os alunos transitam entre o espaço estriado e liso: ora se submetem, ora negociam, ora escapam, produzindo, resistindo e ressignificando o contexto-escola com seus modos de ser jovem.

Nesses trânsitos, nas relações que se estabelecem entre os sujeitos-jovens e o contexto-escola, os jovens negociam os significados instituídos, produzem novos sentidos, projetam campo de possibilidades nos quais assumem seus papéis, numa dimensão simbólica, de ser jovem, ser aluno. Essas relações estão imersas em uma matriz sócio-histórica composta por uma multiplicidade de discursos, que por vezes são antagônicos e contraditórios entre si. Desse modo, essa multiplicidade de discursos e práticas, com suas ambivalências, também está impregnada no cotidiano dos jovens desta pesquisa, em suas redes de significações e nas interações que estabelecem no/com contexto-escola.

Neste gesto “finalizador”, não pretendo dizer, até porque penso que não cabe, o que a escola poderia (ou não) fazer a partir das reflexões tecidas nesta dissertação. Entretanto, uma questão se coloca: o que este contexto-escola pode repensar a partir das múltiplas vozes dos sujeitos-jovens que participaram desta pesquisa? Também não pretendo responder tal questão, mas penso que outras rotas poderão ser trilhadas... e, sendo assim, nesta pesquisa que hora se fecha, mas que não se encerra aqui, pretendo continuar o diálogo com outros sujeitos desta instituição, e principalmente com os estudantes, na perspectiva de tecer outras cartografias e rede de significações sobre os modos de ser jovem na escola: um horizonte dinâmico, inacabado e sempre aberto à emergência de novidades.

REFERÊNCIAS

- ACHUTTI, Luiz Eduardo Robinson. **Fotoetnografia da Biblioteca Jardim**. Porto Alegre: Editora da UFRGS: Tomo Editorial, 2004.
- ANDRADE, Elenise Cristina Pires. ROMAGUERA, Alda Regina Tognini. **Currículos versus escritas(-)pesquisas**. Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 3, p. 153-172, Set/Dez 2012.
- AZANHA, José Mario Pires. **Uma ideia de pesquisa educacional**. São Paulo: EDUSP/ FA-PESP, 1992.
- BARCELOS, Karla Vello Meyreles. **Culturas juvenis numa escola pública de ensino médio: novos usos, novos cenários**. Tese de Doutorado. PUC/SP, 2008.
- BORELLI, Silvia Helena Simões. OLIVEIRA, Rita De Cássia Alves. **Jovens urbanos, cultura e novas práticas políticas: Acontecimentos estético-culturais e produção acadêmica brasileira (1960-2000)**. Revista Utopia y Praxis Latinoamericana v.15 n.50 Maracaibo sep. 2010.
- BORELLI, Silvia Helena Simões. ROCHA, Rose de Melo. OLIVEIRA, Rita de Cássia Alves. LARA, Marcos Rodrigues de. **Jovens urbanos: ações estético-culturais e novas práticas políticas**. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 2009.
- CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. **Jovens, escolas e cidades: entre diversidades, desigualdades e desafios à convivência**. In: VIEIRA, Maria Manuel. RESENDE, José. NOGUEIRA, Maria Alice. DAYRELL, Juarez. MARTINS, Alexandre. Calha, António.
- CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. **Angra de tantos reis: práticas educativas e jovens tra(n)çados da cidade**. Niterói: Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF, tese de doutorado, 1999, 459 p.
- CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. **Identidades Juvenis e Escolas**. In: Jovens, escola e cultura, Revista de Educação de jovens e adultos, São Paulo, RAAAB, Novembro de 2000, no. 10, p.9-18.
- CARRANO, Paulo César Rodrigues. **Os jovens e a cidade: identidades e práticas culturais em Angra de tantos reis e rainhas**. Rio de Janeiro: Relume Dumará/Faperj, 2002.
- CARRANO, Paulo César Rodrigues; MARTINS, Carlos Henrique dos Santos. **A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar**. Educação, Santa Maria, v.36, n. 1, p. 43-56, jan/abr. 2011.
- CATANI, Afrânio Mendes. **Culturas Juvenis: Múltiplos olhares**. São Paulo, UNESP, 2008.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1995.
- CLAPIN, Jérémy. **Skhizein**. Animação, França, 2008, Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=UkiPrd-iH6Y> Acesso em 23 de maio de 2015.

COSTA, Antonio Carlos Gomes. **Protagonismo juvenil: O que é e como praticá-lo.** 2001. Disponível em: <http://4pilares.net:text-cont/costa-protagonismo.htm>.

DAYRELL, Juarez. **A música entra em cena: o Rap e o Funk na socialização da Juventude em Belo Horizonte.** Tese de Doutorado em Educação, São Paulo, USP: 2001.

DAYRELL, Juarez. **Juventude, grupos culturais e sociabilidade: comunicação, solidariedade e democracia.** JOVENes, Revista de Estudos sobre Juventude, México, n.22, ano 9, p. 306 – 323, 2005.

DAYRELL, Juarez. **O jovem como sujeito social.** Revista Brasileira de Educação, n.24, p. 40 – 52, 2003.

DAYRELL. Juventude e escola. In: Spósito, Marília Pontes (org.). O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço Social (1999- 2006). v. 1. Belo Horizonte: Argvmentvm, pp. 57-126, 2009.

DAYRELL, Juarez. **Por uma Pedagogia da Juventude.** Revista *Onda Jovem*. 2012

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs 1.** São Paulo: Ed. 34, 1997.

Habitar a escola e as suas margens: Geografias Plurais em Confronto. Instituto Politécnico de Portalegre, 2013.

HEAD. Marco Antonio Gonçalves Scott. **Devires imagéticos: a etnografia, o outro e suas imagens.** Organização. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

IRIART, Mirela Figueiredo Santos, BASTOS, Ana Cecília De Sousa, **Uma análise semiótico-Sistêmica de diferentes ecologias desenvolvimentais da juventude.** Psicologia Em Estudo, Maringá, V. 12, N. 2, P. 239-246, Maio/Ago. 2007.

IRIART, Mirela Figueiredo Santos, MARQUES, Eduardo Frederico Luedy. FARIA, Ivan. RODRIGUES, Milena Santos. CARNEIRO, Keity Barbosa. SANTOS, Cleo Emídio Lima. **Juventude e escolarização: sociabilidade, participação e perspectivas de futuro entre estudantes do ensino médio público de Feira de Santana.** Estudos IAT, Salvador, v.2, n.2, p.129-145, jul./dez., 2012.

LEÃO, Geraldo. CARMO, Helen Cristina do. **Os jovens e a escola.** In: Cadernos temáticos: **juventude brasileira e Ensino Médio** / Lycinia Maria Correa, Maria Zenaide Alves, Carla Linhares Maia, organizadoras. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

LEITE, Gelson Antônio. **Juventude e socialização: os modos de ser jovem aluno das camadas médias em uma escola privada de Belo Horizonte – MG.** 2011.

LOPES JR. Edmilson. **A construção social da escola do sujeito: sexualidade, relações de gênero e protagonismo juvenil no interior nordestino.** Perspectivas em saúde e direitos reprodutivos. v. 1, n. 2. 2000.

MAURENTE, V. & TITTONI, J. **Imagens como estratégia metodológica em pesquisa: a fotocomposição e outros caminhos possíveis.** Psicologia e Sociedade, 19(3), 33-38, 2007.

- OLIVEIRA, Adriano Machado. **Jovens e Adolescentes no Ensino Médio: sintomas de uma sistemática desvalorização das culturas juvenis**. Dissertação de Mestrado. UFSM. 2007.
- ORLANDI, E. P. *As formas do silêncio: No movimento dos sentidos*. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 1997.
- PAIS, José Machado, **Culturas juvenis**. Lisboa, Imprensa Nacional Casa da Moeda. 1993.
- PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude: alguns contributos. *Análise Sociológica*, 1990. v. 25, n. 105-106.
- PAIS, José Machado. **Buscas de si: expressividade e identidades juvenis** (Prefácio). In: ALMEIDA, Maria Isabel Almeida Mendes de; EUGÊNIO, Fernanda (Org.). *Culturas juvenis*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.
- PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p.131-49.
- PASSOS, Eduardo. KASTRUP, Virginia. **Cartografar é traçar um plano comum**. *Fractal, Rev. Psicol.*, v. 25 – n. 2, p. 263-280, Maio/Ago. 2013.
- RANCIÈRE, J. **A Partilha do Sensível: estética e política**. 2ª edição. São Paulo: EXO experimental org.; editora 34, 2009.
- REGUILLO, Rossana. **Ciudadanías juveniles em América Latina**. Última Década. Viña del Mar. Chile: 2003.
- ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde, AMORIM, Katia de Souza; SILVA, Ana Paula Soares da. **Rede de Significações e o Estudo do Desenvolvimento Humano**. Porto Alegre: ArtMed, 2004.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, 2008.
- SCHLICKMANN, Vitor. **Os sentidos da experiência escolar para jovens do ensino médio: um estudo em três escolas na cidade de Caxias do Sul/RS**. Tese de doutorado. UFRGS, 2013.
- SEVERO, Rita Cristine Basso Soares. **Enquanto a aula acontece... práticas juvenis (des)ordenando espaços e tempos escolares contemporâneos**. Tese de doutorado. UFRGS, 2014.
- SOUZA, Carmem Zeli. *Juventude e contemporaneidade: Possibilidades e Limites*. CIDPA VIÑA DEL MAR: 2004.
- SPOSITO, e CORROCHANO, Maria Carla (2005), “A face oculta dos programas de transferência de renda para jovens no Brasil”. *Tempo Social*, São Paulo, 17 (2): 141-172, novembro.
- SPOSITO, Marília Pontes. **Considerações em torno do conhecimento sobre juventude na área de educação**. In: SPOSITO, Marília Pontes (Coord.). *Juventude e escolarização: 1980-1998*. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2000. pp.7-26.

SPOSITO, Marília Pontes. **Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)**. Belo Horizonte. Argvmentvm, 2009.

STEIW. Luciano Debom. Estilos juvenis na periferia urbana: conhecendo culturas de alunos de uma escola municipal na Restinga Velha. Dissertação de Mestrado. UFRGS, 2013.

STOPPA, Edmur Antonio. Tá ligado mano: o hip hop como lazer e resgate da cidadania. Campinas, 2005. Tese (Doutorado – Educação), UNICAMP.

STRAPPAZZON, A., SANTA, B., WERNER, F. W. & MAHEIRIE, K. **A criação fotográfica e o aumento da potência de ação: experiências e possibilidades**. Cadernos de Psicopedagogia, 7(12), 2008.

VÍCTORA, Ceres Gomes. KNAUTH. Daniela Riva, HASSEN. Maria de Nazareth Agra. **Pesquisa qualitativa em saúde: uma introdução ao tema**. Porto Alegre (RS), TOMO, 2000.

WELLER, Wivian. **Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método**, Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.2, p. 241-260, maio/ago. 2006

APÊNDICE 1

PRIMEIRO GRUPO DE DISCUSSÃO

Roteiro

1 Exibição do curta “Skhizein”, com o objetivo de provocar o diálogo sobre os “deslocamentos juvenis”

2 Após o curta, algumas questões para a discussão: “O [eu] jovem consigo mesmo”; “O [eu] jovem com o outro”; “O [eu] jovem e a escola”; “O [eu] jovem e minha vida/a escola e a vida”.

3 Tempestade de ideias: sugestões de temática para o próximo grupo.

APÊNDICE 2

SEGUNDO GRUPO DE DISCUSSÃO

Roteiro

1º Momento

Roda de conversa - me diz aí:

“Como os alunos poderiam mudar - ou como mudam - a escola/?”

Mudar o quê?

Em quais aspectos?

Quais contextos?

Quais situações?

Os jovens desta escola já protagonizam alguma mudança aqui?

O que vocês fazem para mudar a escola?

O que vocês podem fazer para mudar a escola?

2º Momento

Pra começar, fragmentos de poemas de Fernando Pessoa...

O meu olhar é nítido como um girassol.

Tenho costume de andar pelas estradas

Olhando para a direita e para a esquerda

E de vez em quando olhando para trás...

E o que vejo a momento

É aquilo que nunca antes eu tenha visto,

Sinto-me nascido a cada momento

Para a eterna novidade do Mundo...

O que nós vemos das cousas são as cousas.

Por que veríamos nós uma cousa se houvesse outra?

O essencial é saber ver,

Saber ver sem estar a pensar,

Saber ver quando se vê,

E nem pensar quando se vê

Nem ver quando se pensa.

O que você vê?

“Nenhuma das minhas fotografias existiriam, no chamado mundo real, se eu não as tivesse inventado”

Pra você, o que é a fotografia?

Alguns Elementos da Linguagem Fotográfica

Ponto de vista e composição

A composição nada mais é do que a arte de dispor os elementos, do assunto a ser fotografado, da forma que melhor atenda nossos objetivos.

Por isso, antes do click você poderá andar de um lado para o outro, aproximar-se e afastar-se da cena, colocar-se em um ponto superior ou inferior a ela, a fim de observar o efeito produzido na fotografia por todas essas variações.

"A composição deve ser uma de nossas preocupações constantes, até nos encontrarmos prestes a tirar uma fotografia; e então, devemos ceder lugar à sensibilidade".

Henri Cartier-Bresson

Planos

Os Planos determinam o distanciamento da câmera em relação ao objeto fotografado, levando-se em conta a organização dos elementos dentro do enquadramento realizado.

Aqui vamos trabalhar com as expressões “**Primeiro Plano**” e “**Segundo Plano**”

- **Primeiro Plano:** enquadra o sujeito dando destaque ao gesto, à emoção, à fisionomia...
- **Segundo Plano:** para nos referirmos a assuntos, pessoas ou objetos, que mesmo não estando em destaque ou determinando o sentido da foto, têm sua importância.

É importante...

Compreender a importância da luminosidade natural e artificial, quando há necessidade do uso do “flash”, da utilização do “zoom”, para aproximar a imagem, como também o que significa ter foco e enquadramento.

Uma foto é muito mais que técnica, e requer ao mesmo tempo objetividade e um olhar sensível.

“Ao fotografarmos pessoas, objetos ou qualquer assunto, não estamos necessariamente registrando a verdade sobre ele, e sim nossa opinião sobre o assunto, nossa forma de ver o mundo. Um bom fotógrafo coloca sua marca e seu estilo em tudo aquilo que por ele for fotografado”.

“A fotografia, assim como a música, a poesia, a pintura, a dança, etc., é um meio de expressão do indivíduo; como tal, tem linguagem própria”.

As questões Éticas: ao fotografar... e ao usar a fotografia...

Roda de conversa...

Nossas propostas:

Produção de um vídeo...

Produção de fotografias...

APÊNDICE 3

TERCEIRO GRUPO DE DISCUSSÃO

Roteiro

Oficina de Imagens

A pessoa, o lugar, o objeto
estão expostos e escondidos
ao mesmo tempo, sob a luz,
e dois olhos não são bastantes
para captar o que se oculta
no rápido florir de um gesto.

[Carlos Drummond de Andrade](#)

Exposição/Apreciação das fotografias dos estudantes

(Músicas...)

Soltando a voz...

- Quais sensações ao apreciar as fotografias?
- E o/a autor/a, o que diz sobre suas fotografias?
- Aprofundando a discussão: O que nos revelam as fotografias?

Provocações em movimento: O vídeo

APÊNDICE 4



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Olá! Sou pesquisadora da Universidade Estadual de Feira de Santana e estou realizando uma pesquisa de mestrado com os jovens do ensino fundamental e médio desta escola (Colégio Estadual José Ferreira Pinto). Desse modo, gostaria de agradecer sua participação nesta pesquisa, nos grupos de discussão, ao tempo em que peço que responda as questões a seguir, tendo em vista complementar informações sobre sua experiência escolar e juvenil.

DADOS GERAIS

1) Qual é a sua idade? _ _ anos

2) Sexo do entrevistado

Feminino

Masculino

3) Qual a sua cor/raça, a partir da classificação do IBGE?

Branca

Parda

Preta/negra

Indígena

Amarela (oriental)

Outros. Qual? _____

- 4) Você é praticante de alguma religião ou culto?
- Afro-brasileira (umbanda, candomblé)
 - Católica
 - Espírita
 - Evangélica/protestante
 - Orientais (budista)
 - Acredita em Deus, mas não tem religião
 - Não acredita em Deus e não participa de nenhuma religião
 - Outra. Qual? _____

5) Você trabalha?

Sim () Não ().

Se sim, em que você trabalha? _____

6) Quem mora com você?

- Pai
- Mãe
- Padrasto
- Madrasta
- Irmãos (as) Quantos? _____
- Outros. Quais? _____

7) Qual bairro de Feira de Santana sua família mora? _____

DADOS ESCOLARES/SOCIAIS

8) Série (2015) _____

9) Quanto tempo estuda nesta escola? _____

10) Participa de algum grupo juvenil ligado à cultura/arte dentro da escola?

sim não. Qual? _____

11) Participa dos projetos estruturantes da escola?

sim não. Qual? _____

12) Participa de algum grupo esportivo dentro da escola?

sim não. Qual? _____

13) Participa do colegiado da escola?

sim não. Qual? _____

14) Quais desses lugares você costuma frequentar mais:

- Centros culturais
- Cinema
- Museus
- praças
- Shopping

- Teatro
- festas
- igreja
- Outro, qual? _____

15) Em que local você mais se encontra com seus amigos? _____

16) Participa de algum projeto social?

- sim não. Qual? _____

17) Participa de algum grupo juvenil ligado à cultura/arte fora da escola?

- sim não. Qual? _____

18) Participa de algum grupo esportivo fora da escola?

- sim não. Qual? _____

19) Como você gostaria de ser identificado/a na pesquisa?

- Nome
- Apelido. Qual? _____
- Nome fictício. Qual? _____

20) Faça uma pequena descrição sobre você:

Feira de Santana, ____ de junho de 2016

Assinatura

APÊNDICE 5

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Eu _____ declaro que entendi e aceito participar do trabalho de pesquisa **Dentro e fora de si: Modos de ser jovem na escola.** Estou ciente que as informações desta pesquisa serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas. Também, estou ciente que posso escolher entre divulgar ou não meu nome quando os resultados forem publicados, e ainda, que tenho o direito de não aceitar participar ou de retirar essa permissão, a qualquer momento, sem qualquer prejuízo.

Qualquer dúvida e/ou esclarecimento, poderá entrar em contato, com a pesquisadora.

- Autorizo a divulgação do meu nome.
- Não autorizo a divulgação do meu nome.

Assinatura do/a voluntário/a.

Assinatura do responsável pela obtenção do TCLE

Pesquisadora responsável:
MARTA MARTINS MEIRELES
Email: marta.linci@hotmail.com

ANEXO 1

CARTA DE APRESENTAÇÃO



Autorizada pelo Decreto Federal Nº 77.496 de 27/04/76
Reconhecida pela Portaria Ministerial Nº 874/86 de 19/12/86
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Feira de Santana, 17 de junho de 2015.

Ofício

De: MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Para: Ilma. Sra. Andréa de Souza Pinheiro Bastos Barreto
DIRETORA COLÉGIO ESTADUAL JOSÉ FERREIRA PINTO

*Recebido
17/06/15
Gabriela*

Prezada Diretora,

Estamos encaminhando a V.S.a a estudante MARTA MARTINS MEIRELES, do curso de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Acadêmico, da Universidade Estadual de Feira de Santana, para realizar levantamento de dados através de observação, entrevistas e análise documental, junto a essa unidade escolar, sobre o tema: REDE DE SIGNIFICAÇÕES: MODOS DE SER JOVEM NA ESCOLA sob a orientação da Professora Dra. Mirela Figueiredo Santos Iriart. Levantamento esse, com o fim de elaborar sua dissertação de conclusão do referido curso. Para a consecução dessas atividades, solicitamos a sua colaboração através do fornecimento de informações e/ou dados que viabilizem a pesquisa.

Agradecemos e nos colocamos à sua disposição para quaisquer esclarecimentos que se façam necessários.

Atenciosamente,

Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante
Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante
Coordenador (a) do PPGE