

DANIELE DE SOUZA BARBOSA

***“TAMO JUNTO E MISTURADO!”: UM
ESTUDO SOBRE A SOCIABILIDADE DE
JOVENS ALUNOS EM UMA ESCOLA
PÚBLICA***

**Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2007**

DANIELE DE SOUZA BARBOSA

***“TAMO JUNTO E MISTURADO!”: UM ESTUDO
SOBRE A SOCIABILIDADE DE JOVENS ALUNOS
EM UMA ESCOLA PÚBLICA***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações coletivas.

Orientador: Prof. Dr. Juarez Tarcísio Dayrell

Co-orientador: Prof. Dr. Leôncio José Gomes Soares

Belo Horizonte

Faculdade de Educação da UFMG

2007

Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação

Dissertação intitulada “*TAMO JUNTO E MISTURADO!*”: UM ESTUDO SOBRE A SOCIABILIDADE DE JOVENS ALUNOS EM UMA ESCOLA PÚBLICA, de autoria da mestranda DANIELE DE SOUZA BARBOSA, analisada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof. Dr. Juarez Tarcísio Dayrell – FAE/UFMG – Orientador

Prof. Dr. Leôncio José Gomes Soares – FAE/UFMG – Co-orientador

Prof^ª. Dr^ª. Maria Amélia Giovanetti – FAE/UFMG

Prof. Dr. Geraldo Magela Pereira Leão - FAE/UFMG

Prof^ª. Olga Celestina da Silva Durand – UFSC

Prof. Dr. Rogério Cunha – FAE/UFMG

Belo Horizonte, 14 de dezembro de 2007.

A todos os jovens que colaboraram para este trabalho, trocando comigo suas experiências, ensinando-me seus princípios, hábitos, valores e como construir pontes no reconhecimento de novas amizades.

De coração...

Muito obrigada a todas as pessoas que, de uma maneira ou de outra, compartilharam dessa importante etapa na em minha vida:

A Deus pela oportunidade, serenidade, força e bom humor.

Aos meus queridos jovens da Escola Estadual Roberto Monteiro pela disponibilidade, dedicação e carinho ao longo desses meses.

Ao Juarez Dayrell pela paciência sem medida, seriedade, competência indiscutível e por me ensinar os benefícios da disciplina.

Ao Leôncio Soares, por me ensinar que grandes mentes também possuem grandes corações. Obrigada por todos os conselhos. Todos mesmo!

Ao meu querido Professor Roberto por me lançar na pesquisa acadêmica e por me ensinar muito sobre a vida.

A minha mãe Lenise (Mamãe), pela força herdada e pelo respeito a minha ausência, e aos meus irmãos Gigi, Clovinhos e Zinha pelo apoio e reconhecimento.

A minha irmã Dena, por me ensinar a sempre acreditar, e a reconhecer que não existe trabalho sem recompensa.

Ao Eminho por todo o aprendizado, pelo apoio incondicional e pelo amor o qual nunca contestei.

Ao Gilson e Cléia (e Sasha, claro!), pelo carinho e acolhida fundamentais. “Família”: meu respeito e gratidão para sempre!

A todos os meus AMIGOS, meu primeiro estudo a cerca da sociabilidade:

A amiga Quel, por me ensinar a aprender grandes lições dos meus erros.

A amiga Tibinha, por me ensinar que a dedicação na amizade faz muita diferença.

A amiga Nairete, por me ensinar o valor da calma nos momentos mais turbulentos.

A Nandinha, por me ensinar a ser um pouquinho mais “moleca”.

A minha nova amiguinha Lalá pelos longos “bate-papos” e deliciosos almoços e lanches!

Aos amigos Levindo (Bli) e Alex (Coiole), com quem foi possível trocar algumas angústias e muitas alegrias.

A amiga Camila (Let’s bailarina) por me ensinar sempre um pouquinho mais sobre a juventude, e mostrar o quanto é importante fazer o que se gosta.

A amiga Isamara (Uisa) pelo apoio e acolhida, e por me ensinar uma maneira mais leve de entender a vida acadêmica.

A amiga Jú Batista (Canhanha) pelo companheirismo no estudo acerca da sociabilidade e pelas importantíssimas observações a cada leitura do meu texto.

A Piazinha (onde quer que esteja) e Sol pelo apoio impagável quando mais precisei.

Ao Luciano Fernandes Popó também pelas soluções tecnológicas. Desculpe o trabalho!

A todos que me “adotaram” e me ensinaram a andar de ônibus em Belo Horizonte.

Ao CNPQ pela possibilidade de contar com uma bolsa de pesquisa.

“Procura-se um Amigo”

Vinícius de Moraes

Não precisa ser homem, basta ser humano, basta ter sentimentos, basta ter coração.

Precisa saber falar e calar, sobretudo saber ouvir. Tem que gostar de poesia, de madrugada, de pássaro, de sol, da lua, do canto, dos ventos e das canções da brisa. Deve ter amor, um grande amor por alguém, ou então sentir falta de não ter esse amor.. Deve amar o próximo e respeitar a dor que os passantes levam consigo. Deve guardar segredo sem se sacrificar..

Não é preciso que seja de primeira mão, nem é imprescindível que seja de segunda mão. Pode já ter sido enganado, pois todos os amigos são enganados. Não é preciso que seja puro, nem que seja todo impuro, mas não deve ser vulgar. Deve ter um ideal e medo de perdê-lo e, no caso de assim não ser, deve sentir o grande vácuo que isso deixa. Tem que ter ressonâncias humanas, seu principal objetivo deve ser o de amigo. Deve sentir pena da pessoa tristes e compreender o imenso vazio dos solitários. Deve gostar de crianças e lastimar as que não puderam nascer.

Procura-se um amigo para gostar dos mesmos gostos, que se comova, quando chamado de amigo. Que saiba conversar de coisas simples, de orvalhos, de grandes chuvas e das recordações de infância. Precisa-se de um amigo para não se enlouquecer, para contar o que se viu de belo e triste durante o dia, dos anseios e das realizações, dos sonhos e da realidade. Deve gostar de ruas desertas, de poças de água e de caminhos molhados, de beira de estrada, de mato depois da chuva, de se deitar no capim.

Precisa-se de um amigo que diga que vale a pena viver, não porque a vida é bela, mas porque já se tem um amigo. Precisa-se de um amigo para se parar de chorar. Para não se viver debruçado no passado em busca de memórias perdidas. Que nos bata nos ombros sorrindo ou chorando, mas que nos chame de amigo, para ter-se a consciência de que ainda se vive.”

RESUMO

A pesquisa procurou compreender os significados que os jovens alunos atribuem à sociabilidade no cotidiano escolar e seus possíveis impactos na vivência escolar. Pretendeu-se ainda discutir as relações de sociabilidade entre os mesmos no cotidiano escolar, bem como identificar e analisar os espaços e tempos escolares utilizados pelo jovem aluno nas relações de sociabilidade.

Os conceitos de sociabilidade e juventude foram articulados numa composição de autores vinculados ao campo das ciências sociais, especialmente da Sociologia e da Educação.

Foi realizada uma pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico, articulando práticas metodológicas de coleta de dados como observação participante, questionário, entrevistas abertas e sessões de grupo focal. A investigação foi realizada com uma turma do 2º ano do Ensino Médio, de uma escola da rede estadual de ensino, localizada em um bairro de periferia, no município de Juiz de Fora, Minas Gerais.

A partir da vivência com os sujeitos pesquisados bem como dos relatos dos mesmos, pôde-se conhecer as dinâmicas em torno do cotidiano escolar dos jovens alunos. Foi possível assim, entender como se dão as relações de amizade, através da caracterização das turmas, bem como suas origens e sua ocupação espacial na instituição de ensino. Foi possível ainda apontar, através das posturas dos grupos, as interações presentes nas relações de sociabilidade dos jovens alunos. A partir delas, procuramos compreender os sentidos da escola atribuídos pelos agrupamentos e, através das estratégias construídas pelos mesmos, entender a relação existente entre esses sentidos e a amizade no interior da instituição de ensino.

PALAVRAS- CHAVES: Juventude, Sociabilidade, Escola

ABSTRACT

This research examined social relations in the daily live of high school students their possible impacts on the learning experience of students. It looks at the interaction between social patterns and learning, and seeks to identify and analyze school spaces and school times used by young students in their social relations.

The research draws on theories of social relations from various scholars in the fields of social science, especially in Sociology and Education.

The research is qualitative and ethnographic, using observations, questionnaires, open interviews and focus group sessions. The subjects were sophomore high school students in a public school, in a suburb of the city of Juiz de Fora, in the state of Minas Gerais.

The researchers were able to gather detailed information on the daily life and school routines of the students, and through this to understand the process of friendship building, group characteristics, and the role of social groups in the school. From an assessment of students' attitudes, beliefs, and strategies, it was possible to identify the meaning that school had to the students, in relation to their friendships and educational pursuits.

KEY-WORDS: Youth, Sociability, School

SUMÁRIO

1- INTRODUÇÃO	13
1.1 – PRIMEIROS PASSOS	13
1.1.1 - Reflexões iniciais sobre o Ensino Médio	18
1.1.2 - A Juventude como categoria sócio-histórica	21
1.2 – O CAMINHAR METODOLÓGICO	25
1.2.1- Definindo Olhares	25
Definindo a Escola	26
1.2.2- Observação participante: convivência na escola	28
1.2.3- Entrevistas abertas: aproximando-se	31
1.2.4- Os grupos focais: um diálogo coletivo	32
2- O BAIRRO E A INSTITUIÇÃO ESCOLAR	37
2.1 – O ENTORNO	37
2.1.1- O bairro Linhares	37
2.2- A INSTITUIÇÃO ESCOLAR	40
2.2.1 – Conhecendo a Escola Estadual Roberto Monteiro	40
2.2.2 – O dia-a-dia no ambiente escolar	45
A dinâmica da sala de aula	49
O ritual das aulas	53
Hora do Intervalo	54
Atividades extra-classe	56
3- A SOCIABILIDADE E AS TURMAS DE AFINIDADE	59
3.1 – REDES SOCIAIS, REDES PESSOAIS, SOCIABILIDADE E	
AMIZADE	59
3.1.1 – A sociabilidade como pano de fundo	61
A aproximação a partir da “Afinidade Eletiva”	69
3.2 – AS TURMAS DE AFINIDADE	72
3.2.1 – Caracterização das turmas	73

3.2.2 – Política geográfica	80
3.2.3 – Origem das turmas	85
A “enturmação” das salas	86
Origens e aspectos motivadores	88
“ <i>Vai dando uma vontade de voltar pra escola...</i> ”	94
3.3 - A DINÂMICA DOS GRUPOS	95
3.3.1 - A dinâmica das relações	98
“ <i>Não vou com a cara e pronto!</i> ”	101
4- DINAMICIDADE E INTERAÇÕES	110
4.1 - O <i>SER ALUNO</i> NO AMBIENTE ESCOLAR	110
4.1.1 - <i>Ser Jovem e Ser Aluno: uma dupla convivência?</i>	110
4.2 – A DINÂMICA DAS AULAS	113
4.2.1 – Aula do professor Élcio (História)	115
4.2.2 – Aula da professora Lara (Biologia)	118
4.2.3 – Aulas das professoras Sandra (Inglês) e Fátima (Matemática)	121
Estratégias: construindo vivências	125
4.3 – OS SENTIDOS DA ESCOLA	130
4.3.1 – “ <i>Tem que meter a cara aqui!</i> ”	130
“Escola do Colégio”	134
4.3.2 – “Cabo de Guerra”: vontade e o estímulo	138
4.3.3 – Encontros e aprendizagens	140
“Escola do Mundo”	142
5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	149
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	155
ANEXOS	161
Anexo I – Questionário sócio- cultural	161

Anexo II – Levantamento dos dados coletados do questionário	
(tabelas e gráficos)	164
Anexo III – Roteiro entrevista aberta.....	177
Anexo IV – Roteiro grupo focal – Grupos “Janela” e “Fundão”.....	179
Anexo V – Roteiro grupo focal – Grupos “Meião” e “Roqueiros”	180
Anexo VI – Roteiro grupo focal – Grupos “Rosa” e “Evangélicas”.....	181
Anexo VII – Roteiro grupo focal – Meninas	182
Anexo VIII – Roteiro grupo focal – Meninos	183
Anexo IX – Mapa do município de Juiz de Fora/ MG	184
Anexo X – Mapa das regiões do município de Juiz de Fora/ MG	185
Anexo XI - Mapa de exclusão/ inclusão social - município de Juiz de	
Fora/ MG	186
Anexo XII - Mapa de desenvolvimento humano - município de Juiz de	
Fora/ MG	187
Anexo XIII – Mapa da qualidade de vida – município de Juiz de Fora/	
MG	188
Anexo XIV– Autorização da entrevista	189
Anexo XV – Autorização para o uso de imagem	190

1 - INTRODUÇÃO

1.1 – PRIMEIROS PASSOS

Como se dão as relações entre os jovens alunos no interior da escola? Como se relacionam e como se dão os laços de amizade entre os mesmos no interior da instituição pública de ensino? Como estes atribuem significados a seus laços de amizade? Quais espaços utilizados na relação de sociabilidade na escola e em quais momentos estas se dão? Essas e outras questões motivaram e nortearam a presente pesquisa a cerca da sociabilidade dos jovens alunos da rede pública de ensino, no município de Juiz de Fora.

Constituindo-se um objeto não muito investigado nesta etapa da vida, principalmente na área da Educação, a sociabilidade dos jovens alunos norteia o presente trabalho, através da perspectiva dos grupos constituídos no interior da escola, e pelas questões comportamentais externadas por estas turmas ao longo do estudo.

A pesquisa de campo, retratada a partir do primeiro capítulo se deu fundamentalmente durante o início do primeiro e o término do segundo semestres escolar de 2006, focando principalmente os grupos, as interações e as dinâmicas dos jovens alunos nas suas relações de sociação na instituição de ensino.

Com essa pesquisa pretendemos compreender os significados que os jovens alunos atribuem à sociabilidade no cotidiano escolar e seus possíveis impactos no seu processo de formação humana e na vivência escolar. Gostaríamos também de discutir as relações de sociabilidade entre os mesmos na rede pública de ensino, bem como identificar e analisar os espaços e tempos escolares utilizados pelo jovem aluno nas relações de sociabilidade. Por fim, pretendemos também identificar e analisar os mecanismos de ampliação ou redução das possibilidades de relações de sociabilidade juvenil.

O presente trabalho tem como motivação algumas questões oriundas de minha vivência em investigações acerca do tema Juventude, durante minha graduação no Curso de Pedagogia, e algumas outras indagações que emergiram no meu percurso acadêmico, na tentativa de compreender a relação do Jovem com a Escola pública.

Nos últimos anos, a Universidade Federal de Juiz de Fora, onde cursei Pedagogia entre 2001 e 2004, tem se dedicado a trabalhos de pesquisas com Crianças e Adolescentes.

Um exemplo disso foi a realização, em Junho de 2001, de um simpósio internacional com o tema *Crianças e Adolescentes em Perspectiva: A Ótica das Abordagens Qualitativas*¹. Esse interesse aprofundou-se com a minha participação em duas pesquisas realizadas também pela Faculdade de Educação da UFJF. A primeira denominava-se *Investigação Qualitativa e Cotidiano Escolar: o entorno das Escolas públicas no município de Juiz de Fora*, no ano de 2001, e a segunda, *Estudo Intercultural Brasil – Alemanha: Jovens e seus espaços de Vivência na Contemporaneidade – Estudo de Casos em Juiz de Fora – Brasil e Siegen – Alemanha*, ambas realizadas em 2004².

No decorrer da minha participação no simpósio e nestas pesquisas surgiu o interesse em aprofundar a temática da juventude. Entretanto, atribuo a esta última pesquisa a maior responsabilidade neste interesse. Ao iniciar o aprofundamento teórico e problematizar o conceito juventude, deparei-me com diferentes abordagens e conceitos discutindo o que significa ser um jovem nos dias atuais. Ponderando sobre as características que poderiam me levar a uma melhor compreensão da juventude em recentes pesquisas, confrontei-me com a necessidade de entender as questões relacionadas à identidade juvenil e, concomitantemente, investigar a realidade juvenil contemporânea.

Vale ressaltar também que boa parte das disciplinas e discussões do curso de Pedagogia girava em torno da criança e da infância. Considero que tal fato também contribui para a minha curiosidade a cerca de outras etapas da vida, principalmente a juventude, responsável por grande parte do público das instituições públicas de ensino.

Nos estudos de pós-graduação em Educação no Brasil, poucos compreendem o jovem além do estudante, isto é, a questão do sujeito tende a não ser posta. Em sua maioria, as investigações abordam o jovem aluno apenas como um informante, não considerando sua bagagem cultural e sua relação com outras instituições socializadoras, muito comuns nesta fase da vida, como a família e o trabalho. Desta maneira, é importante considerar o jovem, não só como um instrumento de coleta de dados, mas também como um sujeito de necessidades, desejos, angústias, sonhos, etc.

¹ Simpósio Internacional realizado pela Universidade Federal de Juiz de Fora – Brasil, em decorrência da cooperação bi-nacional desta com a Universidade de Siegen – Alemanha.

² Pesquisas coordenadas pelo Prof. Dr. Roberto Alves Monteiro, coordenador na época do NEC – Núcleo de Ciência, Matemática e Tecnologia - na Universidade Federal de Juiz de Fora.

Neste sentido, achamos este tema relevante por ser perceptível a importância que os mesmos atribuem às suas amizades, aos seus amigos, ou melhor, ao grupo de pares e, ao mesmo tempo, pela escola ser o ambiente no qual o jovem permanece boa parte do seu tempo diário, se não, boa parte da sua própria Juventude.

As relações no interior de uma instituição de ensino tendem a se estabelecerem por grupos, a partir de afinidades. Desde o momento em que o jovem aluno começa a frequentar a Escola, onde encontra e passa a conviver com sujeitos que não conhece, este amplia a sua rede de relações. A convivência no espaço escolar se fundamenta nas trajetórias e culturas diferentes das pessoas as quais passam a compartilhar o mesmo espaço, ao menos por um ano letivo.

Partimos do pressuposto que as relações sociais que ocorrem na instituição de ensino principalmente entre os grupos de pares, possuem uma dimensão educativa. Através destes encontros os jovens tendem a trocar informações, aprendem a lidar com as diferenças e a compreender a realidade na qual está inserido. Através de conversas na sala de aula, nos corredores, na cantina, no pátio ou em outros espaços no interior da instituição de ensino, os jovens alunos presenciam oportunidades de, mediados pelas relações sociais, aprenderem a compreender a si mesmo, o outro e a realidade a seu redor. É pertinente questionarmos também até que ponto a escola reconhece, estimula e propicia espaços e tempos para que os jovens possam usufruir as relações de sociabilidade.

Gostaríamos de ressaltar que na nossa compreensão, a Educação não se reduz à instrução, ela é muito mais ampla e não se reduz a ensinar. No cotidiano escolar ocorre um conjunto de relações sociais que são educativas. Segundo Dayrell (2005) os jovens chegam à Escola marcados pela diversidade, fruto da quantidade e qualidade das experiências e relações sociais, anteriores ou concomitantes à experiência Escolar. Os sujeitos são sócio-culturais, compreendidos em sua diferença, possuidores de uma história, com visões de mundo, desejos, etc, e a instituição de ensino se constitui como um espaço sócio-cultural. Compreender a Educação como formação humana é também perceber a relevância do reconhecimento da diversidade e do caráter sócio-histórico do aluno, na sua construção como sujeito. Através do convívio e das trocas, os jovens aprendem com as diferenças e a compreender a realidade na qual estão inseridos. Segundo Rodrigues (2001), a educação compreendida como um processo de formação humana:

“atua sobre os meios para a reprodução da vida – e essa é a sua dimensão mais visível e prática -, bem como coopera para estender a aptidão do homem para olhar, perceber e compreender as coisas, para se reconhecer na percepção do outro, constituir sua própria identidade, distinguir as semelhanças e diferenças entre si e o mundo das coisas, entre si e outros sujeitos. A educação envolve todo esse instrumental de formas de percepção do mundo, de comunicação e de intercomunicação, de auto conhecimento, e de conhecimento de necessidades humanas. E propõe-se a prover as provas de superação ou de reconhecimento de limites, de expansão do prazer e de outras”.(RODRIGUES, 2001, P. 9).

O autor procura transpor os limites do conceito de Educação, e acentuar o vínculo entre a mesma e a ação formadora do ser humano. A partir de uma crise das instâncias educativas como a igreja, a família e as comunidades, como conseqüência, há uma transformação de espaços educativos na vida contemporânea. Entretanto, para Rodrigues, neste contexto, a Escola ainda exerce um papel importante, o de ser uma instituição *formadora de seres humanos*.

Desta forma afirmamos como questão principal da presente pesquisa: Quais os sentidos que o jovem atribui às relações sociais, em especial a dimensão da sociabilidade, no interior da instituição pública de ensino?

A atenção dirigida aos adolescentes e jovens tem crescido tanto na academia quanto nos meios de comunicação de massa. Na mídia existe a tendência de se enfatizar diferentes maneiras de se lidar com o tema juventude: temas que envolvem normalmente a cultura e o comportamento exótico, ou a ênfase em problemas sociais.

Já na academia, vem ocorrendo uma ampliação de estudos destinados à discussão dos sistemas e instituições presentes na vida dos jovens, quase sempre relativos a jovens provenientes de camadas populares.

Na área de Educação, o tema *Juventude* ainda é um objeto de estudo pouco consolidado. Em uma análise de dissertações e teses nesta área, de 1980 a 1998, Spósito (2002) afirma que somente 4,4% das investigações são sobre os jovens. Para a autora,

“apesar do volume significativo de teses e dissertações (...) ainda há um desconhecimento sobre a condição juvenil na sociedade brasileira”
(SPÓSITO, 2002, p. 22)

A autora ressalta que um dos assuntos mais abordados é a Juventude e a sua relação com a Escola. Aprofundando neste tema, percebe-se uma tendência nas investigações em

não levar em conta o aluno como sujeito de ações na instituição de ensino e ativo no dia-a-dia da mesma. Dayrell (2002) se propôs analisar a produção acadêmica na área Educacional sobre o tema *Juventude e Escola*. Constatou-se que grande parte das investigações existentes valeram-se do aluno para obtenção de dados para a pesquisa, considerando-o apenas como seus informantes, e mais, reduzidos ao papel de “aluno”. Isto significa dizer que estas pesquisas não consideram o jovem informante além do estudante, como sujeito de uma bagagem cultural, resultado de suas vivências em outras instituições e instâncias socializadoras como a família, o trabalho ou mesmo o lazer.

Achamos pertinente ressaltar neste momento como compreenderemos os sujeitos de nossas pesquisas: jovens, alunos, ou jovens alunos? É necessária certa cautela ao lidarmos com tal conceituação, devido à bagagem sócio-cultural e as especificidades dos indivíduos nesta fase da vida, ou melhor, na juventude. Afinal nenhum jovem é somente um “estudante”, o que aponta para um melhor entendimento da questão da identidade.

Entendemos portanto que, nos dias de hoje, o jovem vivencia diferentes “mundos”, cada qual com sua lógica: é a família, o lazer, a cultura, o trabalho, etc, podendo assumir diferentes identidades. Neste sentido Dayrell (2002) afirma que não é problema trabalhar com a categoria “aluno”, mas é fundamental como e com qual densidade esta categoria é construída, para que se tenha uma compreensão global do sujeito e de suas experiências escolares e extra-escolares. Levando em conta essa percepção, optamos por abordar o sujeito da investigação como “jovem aluno”, demonstrando desde já, a necessidade de se considerar toda a sua bagagem sócio-cultural, ou seja, considerá-lo como sujeito. Neste sentido, a pesquisa pode contribuir para aprofundar a compreensão do jovem aluno na sua relação com a Escola.

Levar em conta o jovem como sujeito implica considerar que no interior da Escola existem processos, lugares, situações e, sobretudo, relações que podem contribuir na construção da subjetividade do jovem. De acordo com Silva (2000), os jovens possuem necessidade de “*convívio, amizade e respeito com alguém que lhes fale, com que possam falar e, sobretudo, que os escute*” (SILVA, 2000, P. 82). Em sua pesquisa de Mestrado, o autor constatou que as relações eram importantes para os jovens investigados, tanto com os colegas, quanto com os professores e com a administração da Escola. Devido às poucas oportunidades de conviver com seus companheiros de sala no dia-a-dia, os alunos ressaltam

os bate-papos e encontros com os amigos no horário das aulas. É neste sentido que investigamos até que ponto e em que medida se dá a dimensão educativa nos encontros entre os pares no interior do ambiente escolar.

Pretendemos também compreender os significados que a Escola assume para os jovens alunos, na ótica da sociabilidade, tentando apreender em que medida a instituição escolar vem incentivando ou não as relações sociais em seu interior. Se as instituições de ensino estão buscando a qualificação das interações sociais no interior da mesma (Arroyo,1995), torna-se relevante investigar como os jovens alunos estão percebendo ou não este processo de mudança.

Ao mesmo tempo, sabemos que é grande a expansão no número de matrículas ocorridas no Ensino Fundamental nos últimos anos. Hoje, grande parte desses educandos está batendo à porta da última etapa da Educação básica, sendo que 17 milhões de jovens ainda não estão estudando. É importante ressaltar que o Plano Nacional de Educação (PNE) em 2001, estabeleceu o atendimento de 100% da demanda deste nível de ensino, no prazo de 10 anos. O grande número de jovens ingressos nos últimos anos no Ensino Médio, a discussão permanente da sua função educativa, a polêmica sobre a formação profissional, torna este nível de ensino peculiar.

Como a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, o Ensino Médio, como citado anteriormente, também constitui a Educação Básica brasileira, todavia, se distancia dos dois primeiros e não abrange um número satisfatório de alunos matriculados. Neste sentido, questões relacionadas à possível preparação, tanto da Escola quanto dos próprios professores, para esta demanda, estão emergindo cada vez mais, reforçando a necessidade de focarmos nosso estudo neste nível de ensino.

1.1.1 - Reflexões iniciais sobre o Ensino Médio no Brasil

Para compreendermos a sociabilidade no cotidiano escolar é necessário situar o Ensino Médio e a sua estrutura. Até 1970 esta etapa de ensino não apresentava caráter profissionalizante e atendia basicamente o público composto pelas elites econômica e cultural. O Ensino Médio propunha uma homogeneidade das habilidades, conhecimento e repertório cultural dos filhos das camadas altas e médias, com o propósito de prepará-los

para o Ensino Superior. Como um estágio para o vestibular, esta etapa da Educação Básica baseava-se no ensino propedêutico e na preparação dos “herdeiros³” para o ingresso nas Universidades.

No Brasil, inicia-se os processos de massificação escolar em meio à redemocratização, principalmente a partir da década de 90. De acordo com Spósito e Galvão (2004), tal massificação foi resultado em parte da universalização do Ensino Fundamental e da introdução dos mecanismos internos que corrigiam a repetência, a diversificação da população escolar e o rejuvenescimento do alunado, entre outros.

A partir de 1990, segundo dados do IBGE, PNAD⁴ (2001), houve uma expansão significativa do número de oportunidades escolares, com um crescimento de 11,7 para 16,2 milhões de estudantes, sendo que 3 milhões destas matrículas ocorreu no Ensino Médio da rede pública de ensino. A ampliação do acesso à escola criou uma nova geração que tem a instituição escolar presente em suas práticas e perspectivas.

De acordo com Spósito (2003) a escolaridade de alguns segmentos juvenis está evoluindo positivamente, mas ainda encontra-se atrasada em comparação com outros países da América Latina. Em 2006, segundo os dados do Censo Escolar do INEP⁵ (2006), houve 55,9 milhões de matrículas na Educação Básica no Brasil, sendo que 8,9 milhões destas ocorreram no Ensino Médio. A rede Estadual de ensino responde pela oferta de 85,15% das vagas desta etapa de ensino, ou seja, cerca de 7,5 milhões dos jovens matriculados no Ensino Médio são estudantes das escolas estaduais.

Conforme o IBGE, há cerca de 22.568 jovens matriculados no Ensino Médio no município de Juiz de Fora. Dentre esses 13.925 são estudantes da rede pública estadual de ensino, distribuídos em 31 instituições escolares. Neste sentido, podemos afirmar que da população jovem estudante da cidade entre 15 e 17 anos mais da metade (56,9%) cursa o Ensino Médio em escolas estaduais em Juiz de Fora.

Segundo Spósito e Galvão (2004), tal expansão não foi acompanhada por medidas que assegurassem a qualidade da infra-estrutura das escolas e do ensino. A migração dos

³ Bordieu (2003)

⁴ Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, realizada pelo IBGE.

⁵ Sigla referente ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, órgão do Governo Federal.

jovens de camadas altas e médias para escolas particulares consolidou o sistema público de ensino no Brasil como “*escola para pobres*”.

Conseqüentemente, para muitos dos jovens das camadas populares que entravam na escola nesse momento a instituição de ensino tornava-se o final do processo de escolarização. De acordo com Dayrell (2006):

“(…) a estrutura da escola pública, incluindo a própria infra-estrutura oferecida, e os projetos político-pedagógicos ainda dominantes em grande parte das escolas não respondem aos desafios que estão postos para a educação dessa parcela da juventude”. (DAYRELL, 2006, p. 4)

Ainda nesta direção, Cecília Braslavsky (2002) acrescenta o aprofundamento das desigualdades sociais já existentes e o surgimento de novas como conseqüência deste processo de expansão. A autora destaca a luta pela educação que as camadas populares travaram em meio ao despreparo da instituição escolar em receber e atender a heterogeneidade que invadia seus espaços e tempos:

“De acordo com essa visão, as famílias dos setores pobres e de escassos recursos que antes se contentavam em enviar seus filhos para a escola primária ou fundamental, agora desejam e lutam para que seus filhos permaneçam doze anos no sistema educacional, porque percebem que caso contrário, não seguirão fazendo parte da fila (‘efeito fila⁶’). (BRASLAVSKY, 2002, p. 390)

O fato dos jovens das camadas populares irem para o Ensino Médio significou a expressão de tensões e os desafios na relação da juventude com a escola, causada principalmente pela mutação na produção social dos indivíduos.

Em meio a uma estrutura voltada para a classe privilegiada a escola se deparou com sérias dificuldades ao não saber lidar com a diversidade trazida pelos jovens provenientes de classes populares, como veremos posteriormente. É nesse contexto que podemos entender o cotidiano escolar dos alunos pesquisados.

⁶ Termo utilizado para definir a situação dos sujeitos frente ao desemprego, quando estes devem apresentar mais anos de escolaridade para se manter na fila de oportunidades empregatícias e ascende aos mesmos postos aos quais, anos atrás, conquistariam com menos quantidade de anos de estudo. (BRASLAVKY, 2002)

Contudo, o que queremos dizer quando falamos juventude? O que caracteriza um jovem? Como o reconhecemos? Achamos conveniente neste momento esclarecer o que estamos querendo dizer quando investigamos a juventude como uma etapa da vida.

1.1.2 - A Juventude como categoria sócio-histórica

Temos presente que pesquisar a sociabilidade juvenil é uma forma privilegiada de compreender o próprio jovem na sociedade contemporânea. Como conhecer esses jovens do ensino público? O que estes desejam, e quais são as questões presentes para eles nesta época da vida?

Segundo Abramo (1997), parece estar presente na maioria das tematizações sobre os jovens uma dificuldade de percebê-los como sujeitos. Uma ótica muito comum de representação da juventude é considerá-la como uma fase da vida marcada por uma certa crise decorrente dos problemas sociais. Compreendê-la neste sentido, implica entender a juventude como uma fase marcada pela crise, muitas vezes ligada ao desvio, violência e distanciamento da família. Entender a juventude enfocando somente os problemas, também dificulta que consigamos ir além da visão dos mesmos como um “problema social” e incapazes de formular questões significativas.

Uma outra representação comum é entender o jovem na perspectiva da transitoriedade. Compreender a juventude como um período de transição entre a dependência da criança, e a etapa de maturidade e autonomia da fase adulta, é também ressaltar que

“A precariedade da perspectiva cultural nas investigações sobre os jovens os transformaram numa ponte, sem maior identidade, entre a infância e a idade adulta”. (CARRANO, 2000, p. 14)

A idéia de representar a juventude como futuro, apresenta risco de não levar em conta o jovem no presente, suas demandas e necessidades. A dificuldade de entender a juventude como um período de transição também é reforçada quando nos deparamos com o fato de que, nas sociedades contemporâneas, início e o término da juventude não são claros nem ritualizados como aconteceu e acontece, por exemplo, nas transições em algumas tribos indígenas, marcadas pelos ritos de passagem.

A idéia da moratória, isto é, compreender a juventude como um período de preparação e espera para a entrada na vida produtiva é criticada por Marília Pontes Spósito (2002), ao alegar que:

“(…) é preciso considerar criticamente a idéia de transição que, freqüentemente, tem implicado a subordinação das fases de vida e, nesse caso, o sentido a ser imprimido à juventude estaria apenas restrito à preparação para algo que está fora dela, ou seja, a etapa posterior consagrada na vida adulta. Por essas razões que o modo de se tornar adulto tem sido construído historicamente, tendo por base uma ampla diversidade sociocultural e assim, não obstante a percepção de certos traços comuns”. (SPÓSITO, 2002,p.9)

Neste sentido, não nos valemos da categoria de Juventude como uma fase da vida inferior à fase adulta por meio de características universais, a partir de estereótipos. Compreender a importância da mesma apenas como a preparação para a vida adulta, é negar os traços históricos presentes na Juventude.

Como nos revela Spósito, considerar a questão desta etapa da vida a partir destes e outros modelos acarreta dois sérios problemas: a dificuldade de se entender realmente quem são os jovens e, ao mesmo tempo, não levarmos em conta o que a juventude tem a dizer de si própria.

Para apreendermos esse mundo tão marcado pela diversidade é preciso conhecer e compreender de que jovens estamos falando. Entender e delimitar a categoria juventude são desafios tanto para nós quanto para a Sociologia da Juventude. Barral (2004) afirma ainda que

“A sociologia da juventude deve empenhar a conhecer o universo dos jovens, os seus espaços de vivência e encontro para compreender, enfim, os múltiplos fatores relacionados à forma como os jovens usarão seu tempo livre, os valores que estes atribuirão, e assim fazer uma sociologia mais presente e atualizada”. (BARRAL, 2004, p. 8)

Pode-se observar que a delimitação e o consenso em relação à categoria Juventude realmente são difíceis de serem atingidos, principalmente devido às suas diversificadas elaborações. Como definir uma categoria que, ao mesmo tempo, é biológica e cultural?

Ainda segundo Spósito (2002) é improvável obter uma única compreensão desta categoria que seja corroborada por todos os pesquisadores. Contudo, em qualquer investigação, é preciso a delimitação de um objeto de estudo, mesmo que provisória. Neste sentido, entendemos que a própria definição de “Juventude” acarreta diversificadas reflexões, as quais apresentaremos em parte a seguir.

Uma das maneiras de se categorizar a juventude é o uso das faixas etárias. Determinar um intervalo de idade para delimitar essa fase da vida, é utilizado frequentemente na

“Execução de estudos estatísticos, definição de idade de escolarização obrigatória, na formulação de políticas de compensação social, na atribuição de idades mínimas para o início do trabalho profissional, na idade mínima para a responsabilização penal, na classificação de programas televisivos, etc”. (CARRANO, 2000, p.12)

Pode-se notar o uso desta concepção da categoria juventude ao lançarmos mão do que é ser jovem, por exemplo, conforme a ONU – Organização das Nações Unidas – a qual estipula como jovens os sujeitos entre 15 e 24 anos.

Valer-se do uso da faixa etária no intuito de estabelecer conceitos e limites pré-definidos de uma fase da vida, acaba se tornando uma opção na qual tem o risco de se ignorar os contextos históricos, sociais e culturais, também não levando em conta que as categorias de idade são construções históricas e sociais. (Pais, 1993 e Debert, 2003).

No presente trabalho optamos em compreender esta fase da vida enquanto categoria sócio-histórica. Tomar esta posição significa entender a categoria Juventude valendo-se de sua inserção em determinado contexto histórico. Neste sentido, Corti e Souza (2004) reforçam que a juventude é uma construção social, por isso, não se pode elaborar uma definição universal e homogênea da juventude já que, como categoria social, ela se transforma conforme a sociedade em questão. O dinamismo e as transformações das sociedades modernas provocam mudanças na percepção social desta fase da vida e na maneira de vivê-la.

Paulo Carrano (2000) reforça a discussão citando que a noção de juventude é resultante da história e varia segundo as formações humanas. O conceito de juventude se distingue por diversificadas maneiras de existir em diferentes tempos e espaços sociais.

Segundo Galland (apud Spósito, 2003), a transição para a vida adulta na sociedade moderna depende que o jovem parta da sua família e origem, ingresse na vida profissional e forme uma família. Mas as transformações sociais, o alargamento da permanência na instituição escolar e a diferenciação na inserção no mercado, exigiram novas formas de entendimento dessa passagem.

Nessa perspectiva, a autora destaca outras variáveis que interferem nesse processo. A primeira delas se consiste na *descritalização*, dissociação das funções adultas, como o indivíduo que mantém relações sexuais sem visar a reprodução, e na *latência*, o não exercício de alguns atributos, como o indivíduo que pode trabalhar mas não o faz.

Já a segunda variável, defende que a passagem para a vida adulta se dá de forma *desinstitucionalizada - referente ao ciclo de vida ternário, centrado no trabalho - e descronologizada*. Contudo, como podemos tratar garotas e garotos de 15 e 16 anos que já são mães e pais, e ainda não ingressaram no mercado de trabalho? E os sujeitos que já se casaram, saíram da casa de seus pais e estão desempregados? Como podem ser categorizados? Jovens ou adultos? Conforme Dayrell (2003), não há consenso pois existem várias elaborações.

Neste sentido, defendemos que a juventude pode ser pensada como categoria sociológica, caso consideremos sua condição sócio-cultural concreta, suas especificidades de classe, etnia, gênero, etc. Nesse aspecto, Dayrell (2003) acrescenta que é necessário construir uma noção da juventude ressaltando a dimensão da diversidade. Segundo esse autor:

“Construir uma noção da juventude na perspectiva da diversidade implica, em primeiro lugar, considerá-la não mais presa a critérios rígidos, mas sim como parte de um processo de crescimento mais totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social. Significa não entender a juventude como uma etapa com um fim predeterminado, muito menos como um momento de preparação que será superado com o chegar da vida adulta”. (DAYRELL, 2003, p.42)

Nessa mesma direção, Marília Spósito (2003) reafirma a importância de se considerar a diversidade no estudo das “juventudes” e ainda acrescenta que a “passagem” para a vida adulta também é influenciada pela classe social que o sujeito se insere, pelo fato

de ser homem ou mulher e pela sua inserção territorial ser urbana ou rural. Esta idéia é reforçada ainda pela autora ao citar Abad (apud Spósito, 2003) que reconhece que as condições juvenis são diferentes devidos aos diversos recortes (classe, gênero, raça, etc):

“A classe social do indivíduo, sua condição étnica e de gênero, sua presença ou não no mercado de trabalho e na Escola, seu local de moradia –urbano ou rural- sua situação familiar e sua orientação religiosa são fatores, entre outros, que vão diferenciando internamente este grupo que chamamos de juventude”. (CORTI & SOUZA, 2005, P.14)

Foi lançando mão da concepção de Juventude como uma categoria sócio-histórica e, conseqüentemente, da sua multiplicidade e os diversificados modos de vivenciar esta condição, que concretizamos a presente investigação na Escola Estadual Roberto Monteiro. Esta pesquisa buscou dialogar todo o tempo com o respeito à bagagem cultural de cada jovem aluno e aos grupos de afinidade no interior da instituição escolar, ou seja, a pesquisa procurou entender a juventude como categoria sócio-histórica.

1.2 -O CAMINHAR METODOLÓGICO

1.2.1 - Definindo olhares

“São qualitativas as pesquisas que privilegiam o sentidos dos fenômenos sociais, compreendendo-os, como no caso da educação, pelo seu processo e pela experiência humana envolvida, mais que pela explicação de seus eventuais resultados”. (MONTEIRO, 1998, p.20)

De acordo com as reflexões apresentadas anteriormente, entendemos que o objeto da presente pesquisa demanda uma investigação qualitativa, de cunho etnográfico.

Neste sentido, o trabalho lançou mão da *observação participante* na Escola Estadual Roberto Monteiro, da aplicação de *questionários* aos jovens, de *entrevistas abertas*⁷ com os jovens alunos selecionados, e de sessões de *grupo focal* (GF) como técnicas de coletas de dados. Tais técnicas serão explicitadas posteriormente.

⁷ Terminologia utilizada por Bogdan e Biklen (1994).

Definindo a escola

No momento em que definimos que a presente pesquisa seria realizada com jovens alunos da escola pública, entendemos que a mesma deveria ser realizada na rede estadual de ensino, já que esta é responsável pela disponibilidade desta etapa da Educação Básica à sociedade.

Para facilitar o acesso ao campo, primeiramente optamos por uma instituição de ensino em um bairro de periferia próximo onde morava no município de Juiz de Fora. Esta se chamava Escola Estadual Plínio Farias, e situava-se no bairro Bonfim.

A instituição oferecia da 5ª série ao 3º ano do Ensino Médio, uma sala de aula para cada uma das séries. Na instituição permaneci na sala de aula do 2º ano do Ensino Médio, com aproximadamente 35 jovens alunos, durante as duas primeiras semanas do mês de março. Dentre as três séries desta etapa de ensino, optamos pelo 2º ano por este abranger jovens já adaptados com o Ensino Médio⁸.

Todavia, por haver somente uma sala de aula do 2º na escola e, ao mesmo tempo, uma de 1º ano e outra de 3º, achamos que tal fato poderia diminuir significativamente as chances e a possível riqueza da qualidade e do número de interações entre os jovens alunos da escola. Entendemos que tal fato poderia ainda, interferir na percepção a cerca das interações fora de sala de aula. Será que as relações se dão com menor frequência, ou será porque existem poucos jovens no turno da manhã na escola?

Em seguida nos dirigimos à uma outra instituição de ensino da rede estadual: a Escola Estadual Isabella Fernanda, localizada no bairro Centenário. Esta situava-se um pouco mais afastada da anterior e, do contrário da primeira escola, apresentava 4 salas de aula do 1º ano, 4 do 2º, e 3 do 3º ano. Ao mesmo tempo em que a Escola Plínio Farias apresentava-se pequena, a Escola Isabella Fernanda aparentava-se grande para os objetivos da pesquisa, já que cada turma tinha uma média de 40 estudantes.

Durante o mês de março freqüentei ambas instituições de ensino, e nenhuma delas apresentava espaço e número de jovens alunos do Ensino Médio que possibilitasse uma observação satisfatória para o desenrolar da presente pesquisa. Desta forma, recorri à coordenadora da Escola Estadual Plínio Farias, e solicitei que nos indicasse uma escola pública estadual, de porte médio, e que se localizasse em um bairro de periferia da cidade

⁸ Estes já freqüentam o Ensino Médio a pelo menos 1 ano por já terem passado pelo 1º ano.

de Juiz de Fora. Foi dessa maneira que chegamos até a Escola Estadual Roberto Monteiro, bairro Linhares, local deste trabalho.

Vale ressaltar que um dos desafios éticos da pesquisa qualitativa é a preservação da identidade dos sujeitos investigados. Segundo Monteiro (1998):

“A proteção do sujeito em relação à sua exposição a circunstâncias de risco, real ou potencial, em decorrência da sua participação na pesquisa, é responsabilidade do pesquisador. Uma proteção mínima usual e o anonimato estendido a todo o processo da investigação.” (MONTEIRO, 1998, p. 18)

Embora não haja norma a respeito, é consenso entre os pesquisadores que nenhuma pesquisa deverá ser realizada ao acaso dos sujeitos, ainda que tecnicamente isso possa ocorrer. Neste sentido, optamos por resguardar os nomes das instituições de ensino, bem como de todos os sujeitos envolvidos na pesquisa, tanto alunos quanto professores. Assim todos os nomes e apelidos utilizados ao longo do trabalho são fictícios.

O estudo foi realizado na sala de aula 2^a A da Escola Estadual Roberto Monteiro, por esta ser tida como a turma de melhor rendimento na instituição. Aos poucos também identificamos uma diversidade a cerca de seus componentes: a maioria eram jovens alunos eram negros, boa parte dela também era composta por mulheres e, ao mesmo tempo, era um sala a qual pertenciam uma jovem aluna que já era mãe e um aluno homossexual.

Inicialmente entendíamos que a minha presença ainda não era tão bem aceita: muitos olhares, comentários e silêncios absolutos pairavam sobre a sala de aula. No pátio, minha presença era evitada e os jovens tendiam a se afastar caso me aproximasse. Podemos afirmar que o período de familiarização, transcorreu lentamente, um respeitando o espaço do outro. Passados um mês de convivência, a postura dos alunos diante de mim já se alterara: os jovens alunos já “trocavam idéia”, contavam “fofocas” e até guardavam carteiras para me sentar quando chegasse na escola. Ao mesmo tempo, já me sentia mais à vontade nas tentativas de aproximação dos diferentes agrupamentos.

Neste momento começávamos a concordar com a diretora da escola: a sala de aula 2^a A começava a dar sinais de que colaborariam com minhas necessidades em relação a pesquisa. Será que a investigação nesta turma funcionaria? Carregando uma insegurança típica de qualquer pesquisador (a) que inicia a sua familiarização com o campo e com os

sujeitos pesquisados, abraçamos um cotidiano escolar de múltiplas vivências, no qual as interações, com o tempo, tornavam-se evidentes aos meus olhos.

Optando em permanecer da sala de aula 2ª A, convivendo diariamente com 30 jovens alunos, desvendávamos cada dia um dilema, um desafio e uma nova descoberta. Quem são esses jovens alunos? Um instrumento de coleta de dados que nos auxiliou no entendimento de quem são esses estudantes, a partir da vivência escolar, foi a *observação participante*.

1.2.2 - Observação participante: convivência na escola

Conforme Bogdan & Biklen (1994), o pesquisador qualitativo não pode estudar o ambiente sem fazer parte dele, sendo necessário sua inserção no contexto estudado. Neste sentido, a fim de obter informações a cerca da sociabilidade dos jovens alunos no interior da instituição de ensino, fizemos uso da *observação participante* como instrumento de coleta de dados, a partir do mês de abril até o encerramento ano letivo, aproximadamente cinco dias por semana⁹. Tal técnica de observação se desenvolve quando se estabelece contato direto entre o pesquisador e o fenômeno observado. Sua importância reside no fato de possibilitar a captação de situações e fenômenos variados, transmitindo o que ocorre no cotidiano escolar dos jovens alunos.

A interação desenvolvida com os jovens alunos foi intensa desde o início até o final da pesquisa de campo. Inicialmente, ao longo do dia-a-dia escolar, permanecemos dentro de sala durante as aulas e no pátio nos momentos de intervalo. Eram acompanhadas aulas no interior da mesma, provas, recreios e as aulas de Educação Física.

Aproximadamente a partir do mês de agosto, optamos por acompanhar mais intensamente o pátio da escola ao longo do turno da manhã, buscando entender se ocorriam, e como se davam as possíveis interações existentes fora da sala. Durante algumas semanas permanecemos somente do lado de fora de sala, das 7:00 às 11:30 horas, e também procuramos chegar antes do sinal tocar, a fim de acompanhar a entrada na escola. Será que

⁹ Salvo semanas nas quais ocorreram feriados, paralisações ou, pela pesquisa ser realizada no município de Juiz de Fora e meu curso de Pós-Graduação ser em Belo Horizonte, havia dias em que o meu deslocamento era inevitável, para orientações, bem como para participar de reuniões com o Grupo de Estudo do Observatório da Juventude – FAE – UFMG.

alguém costumava matar aula? Que tipo de relações ocorria fora de sala de aula? Quais eram os horários mais propícios? Será que realmente os jovens alunos que pediam para ir ao banheiro e/ou beber água, realmente o faziam? Através do uso da *observação participante* fora da sala buscávamos possíveis para estes questionamentos.

Durante dois meses seguintes - Maio e Junho - as observações se intensificaram fora da sala de aula. Alguns grupos já se sentiam à vontade em dividir mais intimamente certos assuntos e confidências. Já em outras turmas, minha aproximação não se dava tão facilmente, dando a impressão às vezes, de moderarem as palavras e assuntos com a minha presença. Enquanto uns grupos me chamavam para fazer parte das rodinhas de bate-papo outros ainda se calavam com a minha presença.

Dentro ou fora de sala de aula o cotidiano dos sujeitos passa, em parte, a ser o cotidiano do pesquisador. As trocas aconteciam desde o início do turno escolar até o término da aula, mais intensa com alguns agrupamentos e menos intensas com outros. Assistir aula, conversar no recreio, comprar merenda, presenciar as “zooções” na sala e no pátio, entender as dinâmicas dos jovens alunos, presenciar uma cara feia de um colega para o outro, ver os meninos batendo bola, brincar com os mesmos (às vezes mais com uns do que com outros): assim passavam-se os dias, sempre com muito diálogo e troca de idéias.

A observação participante não é o único instrumento de coleta de dados na presente pesquisa porém um dos fundamentais, principalmente para o início da caminhada. É através dela, isto é, do convívio com o ambiente e com os sujeitos da pesquisa, que se inicia um processo de familiarização entre os jovens alunos e o pesquisador. Desta maneira é possível transpor barreiras e construir pontes, para que os assuntos trabalhados nos próximos instrumentos de coletas de dados sejam tratados com mais confiança e espontaneidade.

Para o registro das observações participantes foram utilizadas observações sintéticas as quais originaram as “*notas expandidas*” ou “*notas de campo*” que são:

“o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decorrer de sua investigação qualitativa”. (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p.150)

A cada visita à instituição de ensino, ao retornar do campo, ainda com os fatos recentes na memória, as notas eram construídas, cada uma com um título e códigos

específicos, seguindo uma ordem cronológica. Nas mesmas pude registrar descrições, relatos de aulas, de ações dos sujeitos da pesquisa e de outros profissionais da área de educação, funcionários da instituição de ensino, bem como diálogos e falas dos jovens alunos, professores, etc¹⁰.

Como forma de se ter uma visão mais ampla dos estudantes, optamos em aplicar um *questionário*. Devido ao número de jovens alunos da aula de aula 2ª A, isto é, 30 estudantes, bem como os condicionantes do tempo da pesquisa, optamos pelo questionário como um instrumento capaz de fornecer informações não tão evidentes, bem como dados importantes para uma melhor compreensão dos jovens moradores de um bairro de periferia.

Ao todo foram realizadas 18 questões aos jovens sendo 11 objetivas e 7 dissertativas. Estas questões relacionavam-se às características do próprio jovem como idade, gênero, raça/cor, bairro onde mora, se mora com a família e se tem alguma ocupação. Também buscamos algumas informações a cerca dos pais como a profissão e a escolaridade do pai e da mãe; dados em torno do tempo livre e das amizades; e algumas informações sobre a instituição de ensino, como o mais gosta, menos gosta, e como a avaliaria. Isto é, todas as questões foram construídas no intuito de mapear a situação socioeconômica dos jovens alunos investigados e, ao mesmo tempo, construir certa noção sobre o que pensam da amizade e a escola¹¹.

No dia da aplicação do questionário, 27 jovens estavam presentes e responderam ao mesmo. Outros 3 que faltaram à aula responderam no dia seguinte e devolveram-me as respostas no horário do intervalo¹².

Vale ressaltar que o presente instrumento foi aplicado na sala de aula do Ensino Médio, tanto da Escola Estadual Plínio Farias no bairro Bonfim, bem como na Escola Estadual Roberto Monteiro. As tabelas e gráficos dos perfis desses jovens também nos auxiliaram na escolha da instituição de ensino a ser realizada a pesquisa a partir, por exemplo, dos bairros onde os jovens residiam e de alguns princípios em torno da amizade.

¹⁰ É interessante ressaltarmos a existência de uma série de dados coletados a partir da observação participante do cotidiano dos jovens fora da instituição de ensino, mas que por uma questão de tempo, não foram trabalhados e inseridos na presente pesquisa.

¹¹ Para visualizar melhor o questionário aplicado aos jovens alunos, consultar anexo I.

¹² As tabelas e os gráficos construídos a partir do questionário aplicado à sala de aula 2ª A podem ser consultados no anexo II do presente trabalho. Uma compreensão mais profunda do perfil dos jovens investigados será realizada no capítulo seguinte.

1.2.3- Entrevistas abertas: aproximando-se...

Além da *observação participante* e do *questionário*, outro instrumento de coleta de dados utilizado na presente pesquisa foi a *entrevista aberta*, no intuito de também obter informações em relação aos aspectos não diretamente observáveis a cerca da sociabilidade dos jovens alunos e, ao mesmo tempo, de confirmar ou não alguns destes aspectos. Conforme Bogdan & Biklen (1994), uma entrevista consiste

“numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais, dirigida por uma das pessoas, com o objetivo de obter informações sobre a outra”. (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 134).

Assim lançamos mão da *entrevista aberta* pois, neste caso, o jovem aluno é estimulado a falar sobre determinado assunto e, em seguida, foi possível retomar temas ou tópicos já citados, no intuito de explorá-los ainda mais. Neste tipo de pesquisa o sujeito “*desempenha um papel crucial na definição do conteúdo da entrevista e na condução do estudo*”. (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 135)

Para concretização de tal instrumento de coleta de dados nos detivemos, inicialmente, na construção de um roteiro para guiar a sessão, no propósito de evitar que o “bate-papo” estabelecido na mesma não se deslocasse do assunto em torno da sociabilidade dos mesmos.

Após a construção de algumas versões, o roteiro final a ser aplicado foi definido em seu quarto modelo. Em suma, este foi constituído de 14 questões em torno do cotidiano escolar dos jovens alunos e outros 14 tópicos a cerca da amizade na sala de aula, fora da sala de aula e fora da instituição de ensino¹³.

Após o mapeamento dos grupos em sala de aula, foi preciso selecionar alguns jovens alunos a serem entrevistados. Para realizar tal escolha optamos em considerar um jovem de cada turma, que demonstrasse com mais evidência as características típicas de casa agrupamento, no intuito de aprofundar cada vez mais, a compreensão da realidade das relações de sociabilidade.

Neste sentido, 5 entrevistas foram realizadas na escola, e somente uma delas efetuou-se na praça do bairro. Uma das jovens alunas selecionadas era mãe de um bebê de

¹³ Para visualizar melhor o roteiro utilizado nas *entrevistas abertas* no presente trabalho, consultar o anexo III.

aproximadamente um ano de idade e, se não estivesse na instituição de ensino, seu tempo era tomado pela filha. Considerando que a aluna passeava pelo bairro à tarde com o bebê, ela preferiu que nos encontrássemos no período da tarde, em uma das mesas de jogos de dama da praça. Mesmo com o barulho de ônibus, carros, vozes, e a atenção dividida entre a entrevista e a filha, a conversa se deu de maneira natural e com muitos relatos válidos.

Cabe ressaltar que cada entrevista se deu de uma maneira específica. A partir do ritmo de cada jovem aluno e da familiarização estabelecida entre nós e o estudante, alguns se sentiam mais à vontade para tratar de certos assuntos e outros menos, assim como uns eram mais “falantes” e outros nem tanto.

Para a realização das entrevistas abertas, a instituição disponibilizou a sala de informática, e cadeiras e mesas da biblioteca da escola. Dispostas uma de frente pra outra no centro da sala, as entrevistas se davam de maneira tranqüila e sem a pressa de liberar a mesma para quaisquer outras atividades.

Todas as entrevistas abertas foram realizadas no mês de junho, juntamente com a observação participante na instituição de ensino. As mesmas foram registradas com o uso de um gravador digital e transcritas o mês seguinte. Como o mês de julho é um período de férias escolares, optamos por transcrevê-las neste momento, quando as observações teriam que ser interrompidas e os jovens alunos não estariam freqüentando a instituição.

1.2.4- Os grupos focais: um diálogo coletivo

Após a realização da *observação participante*, *questionários* e *entrevistas*, achamos conveniente agrupar os dados já coletados, provocando o diálogo entre os jovens alunos envolvidos na investigação. Nesses encontros estes puderam dialogar, explicitar e debater suas idéias em torno do tema da pesquisa através da técnica de coleta de dados chamada *Grupo Focal*, a qual definiremos como GF.

O interesse em utilizar esse tipo de coleta de dados parte do princípio que a interação que há no grupo esteja sempre presente e funcione como um estímulo de novas idéias, já que a pressão do grupo reunido pode estimular os pensamentos dos participantes.

Este tipo de instrumento permitiu o levantamento de opiniões e o conhecimento do que as turmas pensam, algumas percepções, expectativas, representações sociais e conceitos.

O objetivo principal com o uso do GF foi identificar sentimentos, atitudes e opiniões dos componentes dos jovens alunos e dos componentes dos agrupamentos a cerca da sociabilidade dos mesmos no interior da instituição de ensino. Seu propósito foi perceber como os participantes interpretam sua realidade, seus conhecimentos e experiências em torno da amizade no interior da instituição de ensino.

Segundo Gatti (2005), o GF serve para apoiar, aperfeiçoar e aprofundar dados coletados por meio de outras técnicas. Se comparado à *observação participante*, o GF permite a coleta de uma grande quantidade de dados em um curto espaço de tempo. Confrontado ao *questionário* e às *entrevistas abertas* é capaz de promover respostas mais completas e de tornar mais evidentes conteúdos cognitivos e emocionais, facilitando o trabalho de captação destes pelo pesquisador

Assim como na entrevista aberta, é preciso a construção de um roteiro que guie o pesquisador ao longo das sessões de GF's. Segundo Gatti, o mesmo deve ser flexível e pode haver alguns ajustes

“com abordagens de tópicos não previstos, ou deixando-se de lado esta ou aquela questão do roteiro, em função do processo interativo concretizado.” (GATTI, 2005, p. 17)

Desta maneira, foi construído um roteiro para cada sessão de Grupo Focal, isto é, um roteiro a ser seguido para cada 2 grupos distintos¹⁴. Todos os tópicos que compuseram os roteiros tratavam também da sociabilidade na juventude e as relações de amizade na escola.

Na composição dos grupos para as sessões, levamos em conta características homogêneas dos participantes, garantindo uma diversidade suficiente para permitir o surgimento de diferentes opiniões. Ainda conforme Gatti

¹⁴ Para visualizar melhor os cinco roteiros utilizados nas sessões de Grupos Focais, olhar anexos IV, V, VI, VII e VIII.

“a característica comum pode ser relativa a gênero, à idade, às condições socioeconômicas, ao tipo de trabalho, ao estado civil, ao lugar de residência, à frequência de uso de certo serviço público ou social, à escolaridade, etc.” (GATTI, 2005, p. 18)

Optamos realizar 5 sessões de GF: nos 3 primeiros encontros a reunião de 2 grupos distintos, com 3 representantes de cada um. Já nos dois últimos, optamos por separá-los a partir do gênero, realizando o penúltimo encontro com 6 meninas, e o último com 6 meninos, cada um de uma turma diferente.

O número de jovens alunos por sessão foi de, no máximo, 6 indivíduos no propósito de evitar a limitação da participação dos mesmos e dar maior oportunidade às trocas de idéias e elaborações, bem como o aprofundamento em alguns temas. Vale ressaltar que, assim como nas *entrevistas abertas*, a escolha de cada um desses membros também se deu a partir das características evidentes de cada turma, bem como a disponibilidade dos mesmos de comparecerem à instituição em momento diferente do horário de aula.

Como no caso das entrevistas, o local para realização das sessões deve ser familiar aos jovens alunos e deve permitir que os envolvidos fiquem à vontade, isto é, optamos mais uma vez, após a consulta aos mesmos, de nos encontrarmos novamente na instituição de ensino.

Nesta medida, mais uma vez na sala de informática da instituição, foi reunidas um maior número de mesas individuais na biblioteca, dispostas de uma maneira a se formar uma grande e única mesa. As cadeiras eram colocadas ao seu redor, podendo um jovem ver o rosto do outro, como uma grande mesa redonda.

Vale também dizer que as sessões não foram realizadas nas datas previstas. No primeiro encontro nenhum jovem aluno compareceu ao lugar marcado¹⁵. Para nossa surpresa, a partir do segundo encontro, o público paulatinamente começou a aumentar, e durante as manhãs antes das sessões, muitos jovens já me procuravam, questionando se também poderiam comparecer aos encontros à tarde .

Nas últimas sessões, mesmo tendo sido convidados somente 6 jovens alunos, ocorreram encontros com mais de 10 membros representantes dos grupos, com duração de duas horas e meia, a três horas. Tal participação e envolvimento dos jovens alunos nos

¹⁵ Tal sessão foi realizada na quarta-feira, dia 24/11/2006, às 15:00 horas.

GF's transformaram tal técnica na responsável pela coleta dos dados mais usados no presente trabalho.

As reuniões incluem também questões polêmicas. Por esse motivo é importante a presença do *mediador/moderador* que, no caso da presente pesquisa, foi realizada pela pesquisadora.

Moderar uma sessão de GF com jovens constituiu-se uma tarefa, no mínimo, interessante. Ao longo dos encontros os membros selecionados não costumavam fugir muito do tema *sociabilidade na escola*, contudo, alguns falavam mais que outros, tornando o papel do moderador necessário. Alguns jovens alunos no decorrer na discussão tornavam-se mais tímidos, mais calados, intervindo somente se consultados pela mediadora.

Com tais cuidados, todos os jovens foram capazes de argumentar e explicar suas idéias e maneiras de pensar. A partir das falas dos mesmos foi possível obter pistas para a compreensão das questões a cerca das relações de amizade no interior da instituição de ensino para determinados agrupamentos.

Todas as sessões de GF foram registradas por meio de gravação digital, e transcritas logo após o término das mesmas.

Na introdução deste trabalho explicamos nossas principais motivações para a realização da presente pesquisa, os objetivos pretendidos e a nossa concepção de juventude, a partir da discussão em torno principalmente das idéias de Pais (1993 e 2005) Abramo (1997), Carrano (2000) Corti & Souza (2005), Dayrell (2002, 2003 e 2005) e Spósito (2002 e 2003) No mesmo capítulo tratamos do nosso caminhar metodológico de que foi lançado moa na construção da mesma, como a escolha da instituição de ensino, da sala de aula e dos jovens alunos investigados. Também foram discutidos os diferentes instrumentos de coletas de dados utilizados como o questionário, a observação participante, as entrevistas abertas e os Grupos Focais. Abordamos tais técnicas a partir das premissas de Bogdan e Bilklen (1994), Monteiro (1994) e Gatti (2005).

No capítulo 2 buscaremos compreender o local do presente trabalho, a partir das características do bairro onde está situada a instituição de ensino – o bairro Linhares- no município de Juiz de Fora. Também serão discutidas questões do cotidiano escolar dos jovens alunos, a partir da descrição da escola e do seu dia-a-dia, da sala de aula e das aulas, evidenciando atividades como o recreio, os trabalhos extra-classes e outras questões do

cotidiano escolar, a partir da perspectiva das interações ente os jovens estudantes investigados.

Já no capítulo 3, trataremos da sociabilidade por um viés sociológico, dissertando em torno do que são as redes sociais, redes pessoais, afinidade eletiva e, fundamentalmente, as relações destas com a sociabilidade e a amizade. Para isso norteiam a discussão fundamentalmente os princípios definidos por Simmel (1983), Michael Löwy (1989), Elias (1994), Requena Santos (1994), Giddens (2005) e Dayrell (2005).

Ao mesmo tempo, a partir dos grupos construídos através dos laços de amizade, serão definidos quem são, como se constituíram e como se dão os agrupamentos dos jovens pesquisados. A partir de uma visão comportamental e da discussão entre a dualidade de se comportar ou não seguindo o papel de aluno esperado e construído historicamente pela escola, serão focadas as questões em torno das condutas das turmas desses estudantes. A discussão a cerca da postura próxima ou distante do papel de aluno se fundamentou nas idéias de Abrantes (2003) e Sacristán (2003).

Por fim, buscaremos entender a relevância da sociabilidade dos jovens alunos a partir da dinamicidade das interações nos grupos, bem como entre as turmas constituídas. Considerando as relações, seus possíveis conflitos, a dinâmica das aulas instituídas a partir do comportamento dos grupos e a influência ou não do docente na mesma, bem como a relação dessas turmas com o tempo na instituição de ensino, buscaremos compreender os sentidos atribuídos à escola e as relações de amizade existente no seu interior. Para isso, lançaremos mão das concepções de DeCerteau (1994) Abrantes (2003), Pais (2005), Arroyo (2004), Velho (2004), Canário (2005) e Dayrell (2006).

2-O BAIRRO E A INSTITUIÇÃO ESCOLAR

2.1- O ENTORNO

2.1.1- O bairro Linhares

O bairro Linhares situa-se na região Leste do Município de Juiz de Fora, é um dos maiores bairros dessa parte da cidade e fica aproximadamente a trinta minutos de ônibus do centro.

Para chegar ao bairro é preciso passar por uma longa rua sinuosa que, boa parte do caminho, é acompanhada por um córrego a céu aberto que, em alguns pontos, exala um cheiro forte de esgoto.

Percebemos que estamos definitivamente na entrada do bairro ao avistar uma praça inaugurada no final do primeiro semestre do ano de 2006, em um lugar amplo, arborizado, na qual há uma rampa de skate, uma quadra poliesportiva, um parque para crianças menores de seis anos com escorregadores e balanços e, finalmente, muitas mesas com banquinhos espalhados ao longo da mesma.

Durante a semana, principalmente no período da manhã, algumas mães e crianças passeiam no parque, na quadra e na área verde. Já no turno da tarde é comum aparecerem jovens que ficam com os amigos na praça, jogando partidas de futebol ou mesmo “curtindo” a rampa de skate. A noite é um momento que quase não vemos movimento no local a não ser de pessoas passando por ela, dirigindo-se a outros lugares.

A rua principal do Linhares é onde se concentra boa parte do comércio e instituições do bairro e é nela, logo após a praça, onde podemos encontrar açougue, locadora, supermercado, salões de beleza, casa lotérica, bares, lanchonetes, padaria, bem como o Posto Policial, a Igreja e a Escola Estadual Roberto Monteiro, “palco” da presente pesquisa.

A Penitenciária José Edson Cavalieri e a Penitenciária Ariosvaldo Campos Pires, o Ceresp de Juiz de Fora, o CAIC¹⁶ Professor Helyon de Oliveira, a Creche Comunitária do Linhares, a Instituição Escolar pesquisada e a igreja do bairro Linhares concentram-se na entrada do bairro.

¹⁶ Centro de Atenção Integral à Criança;

Há também a “*praça velha*”, em frente à escola, com um escorregador, um “*trepaprepa*” enferrujado, uma mesa de ping-pong de cimento, muito suja e a banca de jornal do bairro.

Atualmente o lugar é utilizado somente por alguns donos de cavalos do bairro que os amarram e os alimentam no local além de guardarem suas carroças. No final do turno escolar é possível ver alguns jovens sentados na mesa observando a saída da escola porém, à tarde, jovens traficantes de *crack* do bairro fazem de lá um lugar para se encontrarem, parecendo não se importar com a proximidade do Posto Policial.

Nesta parte mais plana do bairro as ruas são calçadas, bem iluminadas e a maioria das residências são casas, existindo somente alguns poucos prédios. É também nessa região, em ruas adjacentes, onde ficam a *lan house* e a *locadora de jogos* do bairro.

Por ser a entrada e saída do bairro e por ser constituída pelo comércio local, essa região costuma ter muito movimento de pedestres, carros e ônibus.

Adentrando o bairro, o visual se altera sensivelmente. Com exceção da parte inicial, o bairro é composto de morros e para se chegar mais em seu interior é necessário andar pelo asfalto junto a carros e ônibus pois boa parte das ruas não possui calçadas.

À medida que vamos entrando no bairro podemos notar ruas sem luz elétrica, barrancos com riscos de desabamento, lotes com vegetação muito alta, buracos no asfalto, bueiros sem proteção, ruas de terra ou pedra e diversos “*botequins*”.

No interior do bairro existem muitos becos iguais que servem de atalho para os moradores chegarem mais rápido a determinadas áreas. Em boa parte deles as ruas são de pedras e as casas pequenas, sem reboco, muitas vezes “reforçadas” com plásticos, madeiras e pedaços de telhas.

Também no interior do bairro, em uma região mais distante do centro, há um clube da Polícia Militar com piscinas, bar, quadras e academia, que pode ser utilizado pela comunidade mediante uma carteirinha de sócio.

Gabriele, uma das jovens investigadas no presente trabalho, assim como muitos jovens e principalmente mulheres, freqüentam o local, usufruindo suas instalações e serviços.

Com exceção da parte inicial, plana e comercial do bairro, todo o resto das ruas e becos nos morros que compõem o Linhares tem as mesmas características.

Devido ao tamanho do bairro, determinadas ruas ou áreas possuem nomes específicos, dados pelos próprios moradores como o “*Vinte*”, conjunto de alguns quarteirões onde somente o ônibus de número 420 tem acesso, e “*Boto*”, que até o morador mais velho com que conversei não sabia dizer o motivo da denominação.

O Bairro Linhares está situado em uma das regiões que apresentam um dos maiores índices de exclusão social da cidade¹⁷ e o menor índice de desenvolvimento humano do município¹⁸. Também conforme o censo do IBGE¹⁹ de 2000, o bairro apresenta qualidade de vida inferior a quase 80 % da cidade de Juiz de Fora²⁰.

A presença de algumas instituições acaba por reforçar o imaginário negativo sobre o bairro. A primeira é o Complexo Penitenciário do Linhares, composto pela Penitenciária José Edson Cavaleri e a Penitenciária Ariosvaldo Campos Pires, o Ceresp de Juiz de Fora.

Atualmente esta instituição tem aparecido na imprensa através de muitos casos de fuga, superlotação, exoneração de agentes penitenciários dos cargos em função de denúncias de maus tratos e uma suspeita de surto de tuberculose.

Para muitos dos jovens entrevistados a Casa do Adolescente²¹ também colabora com a imagem negativa do bairro. Dirigida pela AMAC²², Associação mantida pela Prefeitura Municipal de Juiz de Fora, a Casa é um instrumento na luta contra a permanência de crianças e adolescentes nas ruas e a exploração de menores menos favorecidos.

Através desta descrição fica evidente que o Linhares é, no Município de Juiz de Fora, um dos que apresentam maior precariedade no que diz respeito à infra-estrutura e às necessidades sociais básicas como água, luz e calçamento.

A região Leste, e nela o bairro Linhares, é considerada uma das regiões mais violentas de Juiz de Fora. Atualmente, vem sendo citada freqüentemente nos jornais locais através de notícias que geralmente envolvem temas como assaltos ao comércio local e às linhas de ônibus dos bairros, apreensão de drogas e tentativas de homicídio, dentre outras.

¹⁷ Vide anexo IX.

¹⁸ Vide anexo X.

¹⁹ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

²⁰ Vide anexo XI.

²¹ A Casa do adolescente oferece formação pré-profissionalizante para jovens de 12 a 17 anos. Segundo a Prefeitura, em 2006 foram oferecidos seis cursos: cultura agrícola, agropecuária, jardinagem, fitoterapia, cunicultura e marcenaria, além de atividades como teatro e dança. O programa também atua com atividades sócio-educativas complementares, como informática, educação ambiental e projeto de leitura.

²² Associação Municipal de Apoio Comunitário;

Neste sentido podemos afirmar a existência de uma pré-disposição da população, em geral, em considerar o Bairro Linhares como um bairro perigoso e mau cuidado e que, ao mesmo tempo, necessita da atuação direta de órgãos específicos do município. A mesma população reconhece que tais impressões se dão com frequência, o que muitas vezes acaba interferindo na auto-imagem dos moradores.

Muitos jovens revelaram não se sentir à vontade para ir a certos eventos na cidade por serem lugares freqüentados por pessoas que “*não são pobres*”, iguais a eles. Alegam que aqueles que vão o fazem apenas para causar brigas e tumultos o que reforça a imagem negativa dos moradores que vivem no Linhares, tanto para os indivíduos que vivem na comunidade como para indivíduos que aí não residem.

2.2- A INSTITUIÇÃO ESCOLAR

O universo da presente pesquisa é uma instituição da rede pública estadual de ensino, a Escola Estadual Roberto Monteiro, única a oferecer o Ensino Médio à comunidade do bairro onde está situada, o Linhares.

Neste item conheceremos melhor a instituição de ensino, o dia-a-dia escolar, as interações no interior da sala de aula, bem como as dinâmicas estabelecidas no recreio e como se dão as atividades extra-classe da escola.

2.2.1 - Conhecendo a Escola Estadual Roberto Monteiro

A Escola Estadual Roberto Monteiro comporta, em grande parte, a população pobre do Linhares e situa-se no início do mesmo, no acesso para o restante do bairro, na rua principal e maior da comunidade.

A Escola é uma instituição pertencente à rede Estadual de Educação e oferece de 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental no período da tarde e do 1º ao 3º ano do Ensino Médio nos turnos da manhã e noite, além de possuir uma sala de Educação de Jovens e Adultos no período noturno.

De acordo com os dados da Escola, há cerca de 843 alunos matriculados, distribuídos nos três turnos. O corpo de funcionários da instituição se divide em 23

professores efetivos, 15 professores designados, 4 especialistas em educação, 10 serventes e cantineiras, 1 secretária, 3 auxiliares de educação, 2 professoras de ensino de uso da Biblioteca, 1 diretora e, somente em junho do ano de 2006, o cargo de vice-diretor da instituição foi ocupado²³.

Em relação à estrutura física, a instituição comporta dois prédios interligados por uma escada e um corredor. No primeiro prédio, no térreo, estão situadas a biblioteca, o laboratório de informática, a sala dos professores, a secretaria, tesouraria, sala da orientadora, o banheiro dos funcionários, a sala da diretora e uma outra sala da administração com muitos armários. A sala da coordenação funciona como um depósito e a sala da diretoria possui uma placa na qual está escrita 'dentista', evidenciando a tendência de uma certa improvisação e desleixo na utilização de algumas dependências da instituição

No 2º andar funcionam seis salas de aula. Já no outro prédio, no térreo, há os banheiros feminino e masculino dos alunos, os quais sempre estão muito sujos, dois bebedouros, cozinha, copa e um antigo depósito aproveitado para ser uma sala de ping-pong.

No mesmo andar existem seis salas de aula. Porém uma está sempre trancada e completamente vazia.

Há ainda a parte aberta da escola. Nela situam-se o estacionamento, uma horta atrás do primeiro prédio, um pátio com bancos de cimento e uma quadra poliesportiva de chão de asfalto na qual há somente os contornos dos limites dos diversos campos pintados.

Nenhum desses ambientes, inclusive as salas de aula, têm cortinas e possuem dezenas de vidros quebrados. Existem grades de proteção nas passagens para algumas dependências da escola e nas portas daquelas salas que contam com materiais de certo valor como computadores e eletrodomésticos dentre outros.

Desta maneira, a instituição tenta diminuir e evitar os prejuízos causados por frequentes invasões à escola durante as madrugadas. Durante o período de observação, em março de 2007, a escola foi invadida através do basculante das janelas da cozinha. Apesar da desordem provocada nos materiais e produtos, nada foi destruído ou roubado.

No interior das salas da administração escolar o mobiliário é precário e é possível notar também um certo ar de improvisação na ocupação do espaço. Por exemplo, no pátio

²³ Dados referente ao ano no qual foi realizada a parte empírica da pesquisa, isto é, 2006.

da instituição, em alguns pontos onde deveria haver interruptores e saídas para lâmpadas existem somente fios expostos, às vezes envolvidos com uma fita isolante. Já em outras saídas nas quais existem bocais perfeitos não existem lâmpadas. No pátio existem pichações²⁴ nas paredes, três mastros e pequenas áreas de terra batida. As salas de aula são grandes, iluminadas, todavia não muito limpas, pois quase não existem lixeiras no interior. As janelas são grandes, não possuem cortinas e alguns vidros estão quebrados. As carteiras são de madeira e não são todas iguais. No geral elas não estão quebradas mas muito sujas e pichadas, principalmente com desenhos e “recadinhos”.

Dentro da copa-cozinha também tem um depósito onde ficam os talheres, pratos e panelas utilizados pela escola. A geladeira é o único eletrodoméstico novo.

Percebemos que estes ambientes são um dos mais equipados da escola. Contudo, é um dos lugares aos quais os docentes têm acesso praticamente nulo.

Quanto aos recursos didático-pedagógicos a escola possui uma TV 20’, um vídeo antigo e um DVD na biblioteca. A única máquina de xerox está quebrada e guardada nos fundos da sala de informática. Existe somente um retro projetor para atender toda a instituição e três mimeógrafos funcionando, porém, segundo a especialista, “(...) *só um é melhorzinho!*”.

Já na Biblioteca existem trinta e duas carteiras individuais dispostas como se fossem duas mesas grandes. Há prateleiras ao redor de toda a sala, uma “caixa” de metal suspensa com a TV de 20’, o vídeo cassete e o DVD. A biblioteca possui disponíveis para empréstimos livros didáticos, livros para-didáticos, periódicos, revistas semanais, dicionários e fitas de vídeo.

Durante o período de observação não foi notado grande movimento na mesma. Para os jovens terem acesso aos materiais e equipamentos é necessária a supervisão de um funcionário da escola, o que nem sempre é possível. A falta de incentivo para o uso e a indisponibilidade de profissionais da escola durante todo o período de aula parece desestimular os jovens alunos a usufruir tais recursos.

²⁴ Pichações estas feitas com lápis, corretivo, caneta e giz, com dizeres como nomes de pessoas (“*Yara 100%*”), nome de turmas de amigos (“*Biduzinha: bonde das americanas*”) ou registros de relacionamentos amorosos (“*Adalberto X Rafaela*”);

Em relação ao material para atividades esportivas existem três bolas furadas e murchas. A única bola em boas condições utilizada pelos alunos da escola é a de vôlei, comprada através de uma rifa organizada pelos alunos.

A mesa de ping-pong utilizada pelos jovens fica em uma “sala-depósito”, onde o professor, valendo-se alguns madeirites e pedaços de madeira velha, improvisou um espaço para colocar a mesma

Dentre os materiais também estão uma bomba para encher as bolas, uma rede de vôlei e duas de futebol para os gols, porém todas com defeito.

Contraopondo-se a este cenário de escassos recursos físicos e didático- pedagógicos, há a sala de informática da escola. Localiza-se no primeiro andar da mesma, em frente ao pátio, sendo muito bem equipada e organizada. Durante todo o período em que estive no interior da escola a sala sempre esteve fechada.

Ao entrar fiquei muito surpresa. Havia dez computadores novos e completos com monitor, CPU, teclado, mouse, caixas de som e estabilizadores, todos dispostos em mesas próprias. Também reparei que a sala era bem iluminada e arejada, possuía um quadro em ótimo estado, dois murais de recados que pareciam nunca ter sido usados e todas as janelas tinham cortinas. Também dispunha de um alarme com dispositivo de presença e um ar condicionado para evitar o superaquecimento dos computadores.

Todavia, mesmo com os equipamentos disponíveis, ninguém os utilizava: nem professores, nem os alunos. Neste sentido, na prática, a sala acabava funcionando como uma espécie de segundo depósito e não como um espaço para os jovens alunos usufruírem.

Nesta sala de informática haviam cinco cadeiras acolchoadas e de rodinhas quebradas, um freezer horizontal no qual estavam guardados os produtos perecíveis da merenda da escola, a máquina de xerox estragada, três televisores²⁵ e um retro projetor quebrado.

Conforme a diretora da escola, todos esses equipamentos estragados ficam “guardados” na sala porque a escola não possui recursos e, por mais que enviem pedidos à Secretaria de Educação, nenhuma providencia é tomada.

Muitas escolas públicas brasileiras não têm espaços como laboratórios e bibliotecas. Conforme a UNESCO (Corti & Souza, 2005) os alunos apontam o centro de informática

²⁵ Dois televisores de 20’ estragadas e um televisor de 29’ “funcionando”;

como primeira prioridade na escola. Contudo apenas 16,5 % dos mesmos acessam a Internet nas instituições de ensino, em todo o Brasil.

Da mesma maneira, a diretora afirma serem a falta de recursos para a contratação de professores e a falta de mobilização da Secretaria os motivos pelos quais a sala de informática perdeu seu propósito com o passar do tempo. Segundo ela, sem o encaminhamento pela Secretaria de Educação de um professor responsável pela administração do uso e da prática de oficinas na sala de informática não há como aproveitar ou disponibilizar o espaço para os discentes.

Ao conversar com os jovens alunos a respeito da sala de informática alguns sequer sabiam da existência da mesma. Já outros demonstravam-se indignados por não terem acesso ao espaço para fazer seus trabalhos de escola ou ao menos economizar dinheiro, acessando a Internet sem arcar com os custos da “*lan house*” do bairro.

No geral, mostravam-se um pouco desapontados de, em meio a diversos aspectos negativos de uma infra-estrutura problemática, não poderem usufruir um espaço completo, em bom estado, que possivelmente proporcionaria aprendizado e interações com seus colegas.

Os dois banheiros no pátio foram os principais alvos das reclamações dos jovens alunos. Primeiramente, o banheiro feminino apresenta sempre poças de água no chão. No interior existem cinco pias entretanto somente uma delas funciona devido à falta de encanamento para as outras.

Mas o aspecto mais abordado pelos jovens alunos no questionário aplicado a eles durante a pesquisa foi o dos oito reservados existentes. Dentre eles nenhuma porta fecha, um não tem porta, um não tem vaso, nenhum possui tampa sanitária e faltam lixeiras. Tais aspectos reforçam as condições precárias em que a Escola Estadual Roberto Monteiro se encontra e que incomodam muito os jovens alunos. Em uma conversa no pátio, uma jovem aluna desabafou:

“Nossa! Mó nojo! Tem dia que eu vou embora com dor na barriga de vontade de fazer xixi. Fico com dor, mas não faço aqui. E quando vai menina menstruada lá?! Fica tudo cheio de sangue.. nó! Que nojo! Uma porqueira!” (Lucimara, 17 anos)

No mesmo questionário, ao serem indagados sobre o que menos gostavam na instituição de ensino vinte e nove alunos dentre trinta ressaltaram aspectos ligados à sujeira, desorganização, má infra-estrutura e insegurança:

“Aí você vê aquelas teias de aranha... o vidro tudo sujo... porque às vezes não incomoda porque, assim, você vem aqui só um pouquinho... é muito ruim!” (Tais, 17 anos)

Neste sentido, fica muito evidente que a Escola Estadual Roberto Monteiro é uma escola “pobre” para “pobres”. Uma explicação possível para tal realidade pode ser o processo de massificação do Ensino Médio ocorrido principalmente a partir da década de 90.

2.2.2- O dia-a-dia no ambiente escolar

O dia-a-dia na instituição começa às 7:00 horas da manhã. Esse é o horário em que o sinal da escola toca e, preguiçosamente, os alunos entram pelo portão lateral de ferro. Caminhando, alguns chegam sozinhos, outros acompanhados, uns conversando, outros “dormindo em pé” enfim, cada um à sua maneira, adentram a escola.

Quem não consegue chegar na hora entra e espera pacientemente o sinal da segunda aula tocar para entrar em sua turma, conversando com colegas na mesma situação.

Na entrada, os alunos aproveitam o curto espaço de tempo para conversar mas evitam se distanciar das portas de suas salas temendo que a aula inicie e que fiquem do lado de fora. Isso acontecia em boa parte das salas e, principalmente, na qual foi realizada a pesquisa, a 2ª A.

Esta turma conta com trinta alunos dos quais dezessete são meninas e treze são meninos, de idades entre 15 e 22 anos estando a maioria com 16 anos e cursando o 2º ano do Ensino Médio. Dentre os 30 alunos, 8 são jovens fora da faixa etária recomendada para o 2º ano desta etapa da Educação Básica, apresentando idades entre 18 e 23 anos.

Conforme o questionário respondido pelos jovens alunos, 9 deles se auto-declararam *pardos*, 8 se auto-declararam *brancos*, também 8 se auto-declararam *pretos* e 5 se auto-declararam *amarelos*²⁶.

Porém, ao longo da pesquisa, pude perceber que 22 deles eram negros, 8 eram brancos e nenhum possuía descendência asiática. Nota-se que tais dados parecem apontar para uma falta de consciência racial dos jovens investigados ao perceber a dificuldade de alguns deles de se assumirem como negros.

Ao trabalhar com dados dessa natureza é necessário ter cuidado para diferenciar o reconhecimento da identidade da “zoação”, tão característica na vivência juvenil²⁷.

Dentre os alunos da referida turma, 26 moram no próprio bairro Linhares enquanto somente 3 moram no bairro Bom Jardim e 1 no bairro Marumbi.

Destes jovens somente 8 vivem, ao mesmo tempo, com o pai e a mãe biológicos, apontando o modelo de “família nuclear” (pai, mãe e filho). Boa parte, ou seja, 22 alunos apresentam na sua organização familiar a noção de “família ampliada”, isto é, em um mesmo lote, e às vezes na mesma casa, o jovem aluno vive com pai, mãe, avó, avô, tio, tia, e outros parentes.

Dentre as famílias dos jovens investigados foi possível notar alunos que vivem em casa com os avós, em casas junto com os tios e com os sobrinhos. Ao mesmo tempo, também há aqueles jovens que constituem uma organização familiar pautada na “diversidade”, contrapondo-se ao arranjo clássico familiar. Neste caso, foi possível perceber dois modelos: a mãe que vive com o padrasto, e a “mãe solteira”.

Devido à morte do pai ou da mãe ou simplesmente por dificuldades financeiras, a família acaba dando suporte a muitos desses jovens. Estudos apontam que a família é considerada um espaço de proteção e acolhimento, portanto:

“(…) as redes familiares, principalmente nas camadas populares, são uma forma das famílias enfrentarem a vulnerabilidade das condições econômicas com as quais se defrontam.” (DAYRELL, 2006, p. 191)

De acordo com Almeida (apud Abrantes, 2003), nas realidades de famílias das populações pobres é comum presenciarmos múltiplas estratégias, boa parte delas baseadas

²⁶ O questionário aplicado em questão seguiu como modelo as categorias abordadas pelo IBGE.

²⁷ Ver NOGUEIRA (2006)

em mobilizações consideráveis por parte dos familiares, no propósito de possibilitar às novas gerações oportunidades de promoção social. Miguel Arroyo (2004) também aponta essas manobras das famílias, justificando-as com as seguintes palavras:

“As vontades de estudar estão indissolavelmente atreladas às possibilidades e limites de ser e aos horizontes de viver. (...) Nos relatos aparecem os esforços que as famílias fazem para que seus filhos e filhas estudem, para que completem seus percursos escolares. São posturas entrelaçadas com a consciência dos limites de seus horizontes sociais e a tentativa de alargá-los.” (ARROYO, 2004, p. 103)

Neste sentido a instituição familiar passa a significar na vida dos jovens alunos uma confiança. Para garantir esta segurança, a família, principalmente das camadas pobres, tende a contar, através de negociações e acordos, com outros parentes para garantir sua existência, envolvendo tios, avós, primos e sujeitos com outros parentescos, originando novos modelos de família (Spósito, 2005).

A maior parte dos pais e mães dos jovens alunos da turma 2ª A possui apenas o Ensino Fundamental incompleto, ou seja, a maioria sequer chegou até a 8ª série da Educação Básica. Neste sentido notamos uma diferença de escolaridade na família pois, muitos dos jovens alunos investigados constituem a primeira geração da família que cursa o Ensino Médio, o que confirma as análises sobre a expansão desta etapa do Ensino Básico.

A massificação escolar anteriormente referida aumentou as chances dos jovens dessa geração de conquistar o acesso a esta etapa da Educação Básica. Se antes os indivíduos abandonavam seus estudos nos últimos anos do Ensino Fundamental, hoje os jovens das camadas pobres têm a chance de frequentar os três anos do Ensino Médio, aperfeiçoando sua escolaridade.

As famílias de alunos que frequentam escolas de periferia constituem uma população que tende a ser empobrecida, a viver em contextos de recursos escassos, com baixas perspectivas escolares e econômicas e desempenhando profissões desqualificadas.

A maioria dos pais são autônomos, atuantes em profissões como pedreiro, pintor e porteiro e, boa parte das mães, são “donas de casa”. Baseando-se na profissão e na escolaridade dos pais percebemos que lidamos com sujeitos pertencentes às camadas pobres, incluídas na sociedade de maneira precária e marginal como defende José de Souza Martins (1997). O sociólogo ressalta que para entender tais “*formas de exclusão*” é preciso

um grande cuidado analítico e interpretativo para evitar a tão comum “*fetichização da idéia da exclusão e do reducionismo interpretativo*” (MARTINS, 1997, p. 15).

Neste sentido tenta-se evitar que a exclusão justifique todos os problemas sociais como algo determinado e sem cura. Conforme o sociólogo a *exclusão* é um momento que os indivíduos podem ter ao perceber a privação de algo em suas vidas, como a formação acadêmica sólida e o emprego estável, como no caso dos pais dos jovens alunos investigados, e que chamamos vulgarmente de *pobreza*.

O que Martins (1997) propõe é a idéia de que a velha pobreza oferecia a possibilidade de ascensão social ao contrário da nova que não oferece alternativas, proporcionando somente uma “*inclusão precária e marginal*” das pessoas nos processos econômicos, de maneira conveniente à reprodução do capital, como percebemos nas famílias desses jovens.

Portanto, entendemos que *exclusão* é um momento que os sujeitos pesquisados, bem como suas famílias, estão enfrentando, envolvidos em uma dinâmica mais ampla. Para José de Souza Martins, a exclusão das camadas pobres nas quais esses jovens alunos estão inseridos, quando vista como um processo, cria uma sociedade “*includente*” do ponto de vista econômico, e *excludente* no ponto de vista social, em uma sociedade dividida por estamentos, sem alternativas.

Lançando mão desta idéia de Martins, podemos dizer que o grupo no qual os sujeitos se inserem, pensando no modelo da “*inclusão marginal*”, é o das camadas pobres. Um dos aspectos dessa inclusão pode ser notado no “*histórico familiar escolar*” das famílias dos jovens pesquisados.

Entender a dimensão da escolaridade é reconhecer o avanço da geração desses jovens sobre a de seus pais. Contudo, não podemos deixar de destacar o descompasso entre o acesso dessa geração à escola e a qualidade oferecida a ela.

A massificação escolar constituiu o “*abrir as portas*” das instituições públicas de ensino às camadas pobres mas não conseguiu administrar tal avanço e, ao mesmo tempo, conservar a boa qualidade do ensino.

A dinâmica da sala de aula

Na sala de aula, no dia-a-dia do cotidiano escolar, começamos a perceber a existência de diferentes formas de distribuição dos lugares dos jovens alunos, expressando também diferentes formas de comportamento e relações entre os jovens. Muitas vezes essa disposição implica em uma maior relação entre os jovens que se sentam próximos uns dos outros.

Assim, existe um grupo que supera em número qualquer outro agrupamento em sala, constituído de cerca de 8 alunos, entre meninos e meninas. Sentando-se ao fundo, no lado esquerdo da sala de aula, são responsáveis por boa parte da conversa durante as aulas, do uso de aparelhos eletrônicos, da circulação de revistas e da “zoação”.

Próximo à porta também existe um grupo de aproximadamente cinco meninos que curtem *rock*, os quais não costumam conversar muito em sala e tentam cumprir com alguns deveres escolares na instituição de ensino.

Há também quatro meninas sentadas próximas à parede adeptas da “conversa paralela” em quase todas as disciplinas.

Mais risonhas, contrapõem-se ao comportamento mais introspectivo de outras três meninas que se sentam no fundo da sala de aula.

Cerca de outras quatro meninas que se sentam exatamente no meio da sala de aula apresentam um comportamento mais extrovertido demonstrando, no geral, um bom relacionamento com o professor e os colegas.

Há cerca de três alunos que procuram sentar-se próximos à mesa do professor. Adeptos do silêncio e da dedicação aos estudos, participam de boa parte das atividades que envolvem o conteúdo das disciplinas em sala de aula.

Neste mesmo modelo podemos englobar outras três jovens alunas que se sentam no canto direito do fundo da sala. Pode-se dizer que a discrição, o silêncio e a timidez são pontos fortes no comportamento dessas jovens mais “quietinhas” na sala de aula.

No cotidiano da sala é possível perceber diferenças significativas no comportamento desses jovens alunos. Cada matéria significa um novo professor em sala, ou seja, a relação professor aluno, dentre outros aspectos, reflete-se no comportamento dos jovens alunos na turma, estabelecendo diferentes tipos de interações entre os discentes no interior da sala.

“Ah, depende da aula... às vezes é legal, às vezes é chata... às vezes dá pra conversar mais... sei lá! Tem professor que não dá brecha pra gente, agora, tem uns... (risos), que dá até pena! A gente abusa mesmo!” (Tais, 17 anos)

Pode-se notar que no dia-a-dia da sala o decorrer de uma aula dependerá de alguns fatores. O primeiro deles é a *relação professor-aluno*, influenciada intensamente pela visão do professor em relação aos alunos e vice versa. Esta visão é concretizada pelo tratamento do professor para com os alunos, dos alunos para com o professor e da gentileza e educação ou não com que ambos se tratam.

Podemos considerar, como dois exemplos dessa variável, as aulas de Biologia e de Física. No decorrer da aula da professora Lara, de Biologia, é comum presenciarmos discussões em tom áspero e agressivo entre a docente e os jovens.

Sem conversas, brincadeiras ou sorrisos, a aula de Lara acontece envolta em um clima tenso, como se alguma nova discussão estivesse prestes a ocorrer. Nessas aulas a maioria dos jovens alunos costumava conversar muito e em tom de voz alto, levantava freqüentemente de seus lugares e não gostava de copiar as matérias.

Entretanto, as aulas do professor Eloy já transcorriam mais tranqüilas que as de Lara. O professor, na maioria das vezes, optava pela conversa, quase que em tom de “bate-papo”, mesmo em situações de muita conversa em sala. Presenciamos brincadeiras recíprocas e “zoações” por parte dos alunos e do professor, dentro e fora de sala de aula, principalmente se o assunto fosse futebol. Algumas vezes foi possível notar a presença de Eloy no pátio no horário do recreio resolvendo algumas questões sobre trabalhos e provas com os alunos da escola.

Um outro fator notado é o lugar que esta aula ocupa na grade curricular. Na quinta aula, ou seja, na última aula do dia, quando boa parte dos discentes tende a demonstrar sinais de incômodo e agitação por permanecer boa parte da manhã no interior da sala de aula, apresentando maior desatenção e conversa, independente da disciplina em questão.

Uma mesma matéria, dependendo do lugar que ocupa na grade, pode estar sujeita a dinâmicas diversas.

Na aula do professor Dennis, de Química, de terça-feira, segunda do dia, os jovens alunos costumam ficar em silêncio em seus lugares, copiando matéria e conversando somente o necessário, como por exemplo, pedindo materiais emprestados uns aos outros.

Contudo, a última aula do mesmo professor na semana é no último horário de sexta-feira e nela o comportamento dos alunos já não é o mesmo. Ansiosos pelo término da aula, animados com o final de semana e um pouco cansados das aulas anteriores durante a semana, a maioria dos jovens alunos tendia a ficar agitados e inquietos, interrompendo as falas de Dennis com conversas e pedindo, insistentemente, para que o professor os liberasse antes do sinal tocar.

Sacristán (2003) aponta a existência de uma certa diferenciação de ritmo entre os jovens alunos, dependendo do momento do ano letivo em que esses se encontram. De acordo com o autor, quando ocorrem poucas modificações durante os períodos cíclicos escolares, o tempo é sustentado na insípidez. Entretanto, se preenchido com novidades atrativas, o mesmo tempo reflete a sensação de transcorrer mais rapidamente. Um exemplo dado por ele é a comparação de que a primeira semana de aula, para os alunos, não apresenta o mesmo significado das semanas próximas às férias escolares. Segundo Sacristán:

“Enquanto o tempo escolar não é, normalmente, um tempo vivido intensa e positivamente, nuns níveis mais que os noutros, trata-se claramente de um tempo desinteressante, pouco excitante, que obriga o aluno a uma série de tarefas, mas que poucas vezes o seduz.” (SACRISTÁN, 2003, p. 180)

Dependendo do local que a aula ocupa na grade escolar, parte dos jovens alunos tende a não conseguir manter a mesma dinâmica, modificando assim a forma das interações na sala. Agitando-se mais ou menos, ou demonstrando-se mais ou menos calmos na sala de aula, percebemos que o comportamento dos mesmos também sofre interferência do posicionamento da aula ao longo turno da manhã.

Já alguns jovens afirmam não gostar do tempo em sala de aula, a não ser que estejam conversando ao invés de desenvolvendo alguma atividade escolar. Estes alunos costumam preferir a permanência do lado de fora da sala, mesmo que em horário de aula. Os jovens adeptos dessa postura também se sentem prejudicados com a falta da qualidade no ensino da instituição. Neste sentido, atribuem a essa sensação a motivação para ficarem fora de sala. Segundo eles, por acharem o ensino fraco e inconsistente, se sentem atrasados em relação a outros jovens da mesma etapa de ensino e se deixam muitas vezes levar por

uma sensação de “perda de tempo”. Como o ensino em questão passa a ser considerado insuficiente, uma “preguiça” toma conta desses jovens, desencadeando um certo desânimo.

Deixam claro que muitas vezes sentem-se insatisfeitos e desanimados com relação ao ensino, ficando inseguros com os possíveis resultados que este possa acarretar. Daí foi possível perceber que algumas vezes esses alunos, envolvidos em tal abatimento, acabam recorrendo a atividades paralelas em sala como as conversas com os colegas, a leitura de revistas, aos “mp3” e outras atividades, para conseguir permanecer em sala de aula.

Diante de tais ações podemos afirmar que predomina em boa parte dos alunos uma postura distante da esperada pela escola, sempre que se comportam de maneiras as quais a instituição de ensino reprova.

Ao mesmo tempo há também alguns alunos que expressam certo discernimento em relação aos momentos nos quais pode-se interagir despreocupadamente com os colegas de sala e aqueles nos quais deve-se dedicar aos estudos. Ouvem as explicações, copiam matérias, resolvem exercícios, tiram dúvidas mas, algumas vezes, se vêem envolvidos em momentos com os amigos do lado de fora da sala, divididos entre a importância do estudo e o prazer das interações com os mesmos.

Aline é uma das jovens que demonstra freqüentemente interesse em participar e compreender os conteúdos das matérias trabalhadas por quase todos os professores, porém não nega a atração em brincar e “bater-papo” com as amigas em sala de aula.

Outros jovens alunos alegam preferir as aulas nas quais não há bagunça, nem muita conversa, sendo possível se concentrar mais nos estudos. Estes procuram ficar em silêncio durante as aulas, realizar as tarefas em sala de aula e os “deveres de casa”, costumam tirar notas boas nas provas e demonstram constante preocupação com o vestibular. Boa parte desses alunos costuma questionar a infra-estrutura da escola e, sentindo-se em desvantagem em relação a estudantes de outras instituições devido ao “ensino fraco”, procuram se aplicar e se dedicar aos estudos.

No geral, essas diferentes posturas dos jovens alunos da turma 2ª A em sala de aula podem ser classificadas em comportamentos que se aproximam ou que se afastam das condutas esperadas pela instituição de ensino.

O ritual das aulas

As aulas aparecem como um dos aspectos em que alguns grupos menos se sentem envolvidos no processo escolar. Situações que alegam não sentir prazer em realizar, como a de assistir a última aula, acompanhar a metodologia de alguns professores ao trabalhar os conteúdos e até mesmo o simples ato de estudar foram abordados como ações “cansativas”.

No intervalo entre uma aula e outra, quando não há duas aulas seguidas do mesmo professor, toda a escola parece repetir incansavelmente o mesmo ritual a cada 50 minutos, todas as manhãs dos 200 dias letivos. Ao tocar o sinal grande parte dos jovens saem das suas salas e, espremidos nos corredores, buscam seus amigos e iniciam longas conversas que só costumam ser interrompidas pela cobrança do próximo professor que já os alerta a hora de começar a aula seguinte.

Durante os 50 minutos de uma aula, notamos diferentes comportamentos na turma 2ªA. Mesmo com a presença das variantes que interferem no comportamento dos jovens em sala, existem algumas condutas que tendem a se repetir no cotidiano escolar. Neste sentido, vale ressaltar uma situação típica da distribuição e do relacionamento dos jovens alunos.

Durante o período de aula os alunos costumam deixar a sala para beber água ou ir ao banheiro o que, às vezes, pode ser somente um pretexto para dar uma “passeada” e encontrar os colegas pela escola. Se tal encontro acontece os jovens tendem a ficar fora de sala mais tempo do que o necessário para somente realizar tais atos. Envolvendo-se cada vez mais no “bate-papo”, os jovens alunos costumam demorar de 10 a 15 minutos do lado de fora da sala de aula na companhia dos colegas.

Estes jovens alunos costumam construir cada vez mais novos motivos para sair da sala de aula. Uma vez, conversando com Taís na escada da escola, encontramos Ezequiel, seu colega do 1º ano, segurando um pequeno vidro de remédios na mão. Ao perguntar se estava passando mal, Taís obteve a seguinte resposta:

EZEQUIEL: “Tô nada! Nem sei de quê que é esse remédio, nem de quem que é! Vi ‘rodando’ lá na sala aí peguei com os outro, e disse pra Lara que tava passando mal e que tinha que tomá remédio! Vim dá um rolé só!”
(risos)

TAIS: “Me dá também, me dá também?!”
(Ezequiel, 16 anos, e Taís, 17 anos)

Há também momentos, ao longo do turno da manhã, nos quais os jovens conseguem se encontrar mesmo não utilizando estratégias como estas. Antes mesmo de acabar a aula já é possível ver alguns jovens alunos encostados nas paredes dos corredores conversando com os colegas. Outros preferem manter essas conversas no interior da sala ou andando pelo pátio da escola.

Um terceiro grupo de jovens alunos também aproveita esse pequeno intervalo para rapidamente dar algum recado, combinar algo ou devolver ou pegar alguma coisa emprestada de algum colega de outra turma, procurando se relacionar com jovens alunos de outras salas.

Contudo, independentemente do local da conversa, ter que encerrá-la para começar uma nova aula geralmente não os agrada.

Outros momentos de interação dos jovens no interior da instituição de ensino também podem ocorrer a partir das “janelas” nos horários de aula. Essas “brechas” costumam ocorrer com as freqüentes faltas de alguns professores e os conselhos de classes semestrais. Situações dessa natureza no cotidiano escolar geralmente acarretam um mesmo resultado: o cancelamento de algumas aulas e, conseqüentemente, a liberação dos alunos mais cedo do que o previsto.

Embora tal fato agrade boa parte dos jovens alunos, não são todos que atravessam os portões da instituição em direção à rua. Alguns aproveitam esses momentos para permanecerem na escola com o propósito de interagir com colegas e amigos da instituição de ensino. Tais estratégias serão estudadas com mais detalhes posteriormente.

Hora do intervalo

Após três aulas, começa o recreio. Conforme muitas pesquisas, confirmadas pelos depoimentos dos jovens investigados, o que mais gostam na escola são os amigos e o que mais gostam de fazer com os mesmos é conversar. Neste sentido, os alunos têm 20 minutos para fazer o que mais gostam: “bater papo” com os amigos.

No turno da manhã só há salas do Ensino Médio, por isto, no horário do recreio, o pátio é totalmente preenchido por jovens, salvo exceções de um professor, funcionário ou servente atravessando o mesmo, dirigindo-se a outros lugares.

Obrigatoriamente todos os alunos permanecem no pátio pois é proibido ficar na sala de aula ou corredores devido às queixas de roubos e “sumiço” de dinheiro, celular e objetos pessoais nas salas. Distribuindo-se pela quadra, bancos e sombras de árvores, os alunos vão escolhendo seus lugares prediletos.

Ao tocar o sino os alunos se dirigem, em grupos, para um determinado lugar, evidenciando uma certa classificação do espaço. Os grupos tendem a se instalar em lugares fixos e, cada um a sua maneira, faz do recreio o momento mais propício à sociabilidade no interior da instituição escolar. Nenhum deles ocupa um espaço que não é “seu” e lá permanecem a maior parte do período do recreio.

Nesse jogo com regras estabelecidas através da prática cada turma reconhece a existência destes territórios.

“Ah... igual... porque tem vários grupinhos que ficam em lugares diferentes. Eu converso com todos. Igual quando é a Vanessa, elas ficam na quadra lá sentada, aí a gente fica lá, ou senão naquele banquinho ali. Aí quando é a Manuela, Binha, Janete, aí é aqui, perto da sala dos professores, mas aqui no meio, chamando a atenção mesmo! (risos) Aí tem o pessoal que fica aqui no portão aqui... do 1 A.” (Juliano, 17 anos)

Em meio ao lanche, às perguntas dirigidas aos professores, a uma última olhada na matéria da prova e às idas aos banheiros, todos parecem iniciar um “bate-papo” sem fim.

Quando o sino toca, todos se lembram que o compromisso os chama. Retornam novamente às suas salas de origem despedindo-se uns dos outros e entrando da mesma maneira que saíram: conversando.

No período de observação não notamos nenhum jovem aluno da escola isolado, sem estar com um colega. Existe uma dinâmica na qual os jovens procuram estar sempre interagindo com alguma turma, movimento que será detalhado posteriormente.

Sem se preocupar com o tempo, os jovens alunos também se encontram com alunos de outras turmas. Estes muitas vezes são amigos do bairro que estudam na escola mas não na mesma sala ou podem ser jovens que já estudaram juntos e, por causa da repetência de uma das partes, acabaram estudando em turmas separadas.

Um típico exemplo é o caso de Vanessa que contou gostar do tempo fora de sala pois se encontra com colegas que não são de sua turma, como a irmã gêmea de Carla e com “Heltão”, que estudavam até ano passado na turma mas mudaram de turno.

Independente do local (dentro ou fora de sala) e do momento (se há professor ou não, se há atividade ou não), os jovens demonstram um grande prazer nas interações com os seus pares.

Durante a observação notamos que nos momentos nos quais os jovens alunos estão em contato com seus pares - como a hora do recreio, intervalos das aulas e até mesmo nas conversas paralelas dentro de sala de aula - tendem a ser vistos sorrindo, brincando, com um semblante mais “leve”:

“Eu chego em casa, aí acontece alguma coisa, eu já fico doida pra chegar no colégio, encontrar com as meninas pra poder contar!” (Taís, 17 anos)

Utilizando os momentos que precedem o início das aulas, aproveitando pequenos espaços entre uma aula e outra e construindo maneiras para provocar os encontros com os amigos, os jovens elaboram formas de interagir, independente do momento, ao longo do tempo escolar.

As estratégias de sociabilidade idealizadas pela maioria dos jovens tornam o ambiente escolar, o qual consideram muitas vezes cansativo e desestimulante, mais agradável e proveitoso. Por isto os jovens alunos tendem a procurar ou construir oportunidades de permanecer o maior tempo possível com os colegas na escola. Através da sociabilidade, alguns jovens buscam “brechas” nas regras e normas no intuito de eliminar a parte que tende a ser maçante do cotidiano escolar, isto é, as aulas. Como boa parte das interações ocorre fora deste ambiente, o pátio e outros espaços da escola acabam se tornando espaços mais agradáveis do que a sala.

Atividades extra-classe

Gostaríamos de ressaltar, pelo que pudemos observar, que poucas vezes no decorrer do ano letivo aconteceram atividades extra-classe na instituição que envolvesse os jovens alunos do Ensino Médio.

Ao longo da pesquisa, os trabalhos desse tipo que vivenciamos foram: “Dia da Cidadania” (maio), que consistiu na visita de alunos de uma Faculdade de Direito particular do município, que promoveram palestras e atividades sobre um “Brasil Melhor”; “Semana Cultural” (agosto), que consistiu em uma “Feira de Ciências” distribuída pelas séries do

Ensino Médio, ao longo de uma semana; e “Interclasse”, que consistiu em um campeonato de futsal masculino entre as turmas do Ensino Médio (novembro).

Quando informados da existência de atividades dessa natureza, que fogem ao cotidiano escolar, o comportamento típico da maioria dos jovens era marcado pela empolgação. Estar no interior da instituição de ensino, realizando atividades que não envolvesse a rotina de sala de aula e onde pudessem ficar em contato com os colegas era normalmente bem vindo.

Na “Semana Cultural” e no “Dia da Cidadania”, percebemos que os alunos não se concentravam muito na apresentação de seus trabalhos ou na palestra que deveriam assistir. Procuravam concluir rapidamente “as obrigações”, isto é, a exibição de trabalhos, cartazes, maquetes e outros para, após cumprir esses deveres exigidos pelos professores, usufruir o restante do tempo na escola somente para “bater-papo”, “zoar” com os amigos e interagir com outros colegas da escola.

O objetivo se resumia em eliminar os momentos que achavam cansativos para ficar com os amigos no pátio, conversando sem maiores cobranças.

Já o “Interclasse” apresentava uma dinâmica diferente. O campeonato era realizado na quadra do CAIC, ao lado da escola, a partir das 10:00 horas, isto é, após o recreio. Novamente, os jovens alunos precisavam cumprir o papel de aluno assistindo as aulas ou fazendo provas e, após as três primeiras aulas, todos podiam se dirigir à quadra. Boa parte dos jovens chegava à escola cedo e cumpria esse ritual. Contudo, alguns procuravam chegar somente na hora dos jogos.

A maioria dos jovens da sala de aula investigada participou do evento. Os meninos se organizaram e montaram um time para disputar, conseguindo chegar à final, e conquistando o segundo lugar da competição. Os outros jovens da sala que participaram compareciam à quadra no papel de torcida. Em diferentes pontos da arquibancada era possível identificar alguns jovens alunos da turma 2^a A.

No ambiente da disputa, com exceção do professor de Educação Física, somente o professor Dennis, de Química, compareceu à quadra, em um jogo, para torcer por uma sala do turno da noite.

Imersos em um espaço em que os jovens alunos predominavam, o campeonato pareceu ser a atividade que proporcionou maior satisfação em todo o ano letivo.

Neste sentido, fica clara a centralidade das relações de sociabilidade no cotidiano escolar dos jovens alunos de periferia que cursam o Ensino Médio da rede pública de ensino.

A partir dos dados explicitados podemos afirmar também que a forma e a intensidade da sociabilidade no ambiente escolar está intensamente relacionada com a postura dos jovens em relação à instituição.

Baseado nas diferentes posturas/comportamentos dos mesmos na escola, fica evidente a relação entre a sociabilidade juvenil e as condutas dos jovens alunos no cotidiano escolar. Isto é, ao voltarmos nosso foco para a sociabilidade dos jovens no ambiente escolar é inevitável que não notemos os diversificados grupos no interior da sala de aula que, ao mesmo tempo, apresentam em suas relações diferentes comportamentos. Estes, por sua vez, demonstram estreita ligação com as diversificadas posturas dos jovens alunos em relação à escola e ao ensino/aprendizagem.

3- A SOCIABILIDADE E AS TURMAS DE AFINIDADE

Na caminhada em torno da sociabilidade dos jovens alunos na rede pública de ensino, tomar a relação dos mesmos como pano de fundo significa, ao mesmo tempo, buscar compreender as relações sociais de sociabilidade estabelecidas por estes jovens. Neste sentido achamos conveniente esclarecer um pouco de como as interações dessa natureza são percebidas e interpretadas em uma perspectiva sociológica.

No presente capítulo aprofundaremos a compreensão em torno da sociabilidade e, com este olhar, revelaremos o que são e como se constituem os agrupamentos dos jovens alunos do Ensino Médio.

3.1 – REDES SOCIAIS, REDES PESSOAIS, SOCIABILIDADE E AMIZADE

A estrutura social é constituída por um conjunto de redes interpessoais, baseadas em parentes, amigos e colegas de trabalho, de lazer, dentre outras, as quais entremeadas, compõem a sociedade. Para tentarmos compreender melhor tais redes sociais nos sustentaremos nos princípios de Félix Requena Santos (1994) na sua obra *Amigos y Redes Sociales: elementos para uma sociologia de la amistad*.

Conforme o autor, para compreender as redes sociais é preciso, inicialmente, tomar a idéia de que os indivíduos sentem-se mais à vontade no interior de sua comunidade do que fora dela, devido a três fatores: a existência dos membros da sua comunidade que estabelecem vínculos interligados mutuamente; a dificuldade de se estabelecer os mesmos vínculos com pessoas fora de seu grupo e a freqüência das interações que fortalece os laços. Segundo Requena Santos, essas redes de relações são um contínuo processo de trocas, no qual os indivíduos dependem uns dos outros. As redes não são tão bem estruturadas quanto os grupos sociais e seus limites são mais difusos. Entretanto, operam com maior eficácia as informações, serviços e auxílios. Do ponto de vista do autor, as ações em torno das mesmas intensificam-se à medida em que aumenta sua densidade: quanto mais densa a rede mais os amigos se interessam em saber mais dos outros.

Tal comportamento dos indivíduos nas *redes sociais*, apontam a existência das *redes pessoais*, nas quais as posturas se pautam no próprio indivíduo, bem como no entorno no qual está inserido. No ponto de vista de Requena Santos a vida diária, assim como o cotidiano escolar, se desenvolve e se explica através dos laços pessoais no interior das *redes pessoais*:

“La interacción entre partes abstractas de la sociedad (la familia, la economía, etc.) se desarrolla normalmente entre individuos reales que se conocen unos a otros. Es decir, se producen en el interior de redes personales.” (REQUENA SANTOS, 1994, p. 48)

Estas *redes pessoais* variam de tamanho, de composição e características, estabelecidas devido a fatores como a livre eleição dos indivíduos com quem irá se relacionar²⁸; a predisposição psicológica de todos os envolvidos na rede²⁹; a educação formal e as relações desenvolvidas na infância e na adolescência, dentre outros.

As *redes pessoais* podem ser classificadas a partir de três tipos de relações diferentes. A primeira delas pode ocorrer quando a *relação é formal*, na qual os papéis são socialmente reconhecidos, com seus direitos e deveres específicos, gerando certas expectativas entre as pessoas envolvidas na mesma. Outro tipo é a *relação sentimental* que pode se dar na medida em que os envolvidos na mesma começam a apresentar apreço mútuo e, ao mesmo tempo, a se importar pelos sentimentos íntimos do outro³⁰. Por fim, o último tipo de rede pessoal pode ocorrer quando as relações se dão a partir de *um processo de interação e intercâmbio*. Neste sentido podemos afirmar que esse último modelo se aproxima mais do tipo de relação que os jovens estabelecem, pois os indivíduos podem desenvolver certas atividades entre si, e fornecer ajuda material e/ou emocional um para o outro, como uma típica relação de amizade. Os estudos desta forma de interação são primordiais para a compreensão do funcionamento das relações pessoais, bem como do

²⁸ A “livre eleição” tratada aqui por Requena vai ao encontro de uma das características fundamentais da sociabilidade no entender de por Dayrell (2005), que é a escolha dos amigos com quem se quer interagir. Posteriormente trataremos melhor deste aspecto.

²⁹ Conforme o autor, a timidez ou um temperamento mais expansivo pode influenciar positivamente ou negativamente nas oportunidades de se construir relações.

³⁰ Relação mais comum entre casais.

processo da vida social e suas organizações. Todavia, o que estamos querendo dizer quando falamos *amizade*?

Ao caracterizar este tipo de relação, Requena Santos vai ao encontro de boa parte dos traços que caracterizam a relação de sociabilidade segundo diversos outros autores. Em suas obras, Georg Simmel (1983), Anthony Giddens (2005) e também Juarez Dayrell (2005) relacionam alguns traços de sociabilidade que, para o autor, só estão presentes na amizade. No próximo item discutiremos melhor quais são as características presentes nas obras desses quatro autores a cerca da sociabilidade/amizade.

3.1.1 – A sociabilidade como pano de fundo

Temos presente que interação social é o agir e reagir em relação àqueles ao nosso redor. São as rotinas diárias que estruturam e dão forma ao que fazemos, permitindo-nos a aprender muito sobre nós e sobre a vida social. Conforme Elias (1994) é o estudo do cotidiano que nos esclarece como os indivíduos podem reagir criativamente e modificar a realidade, já que ela é criada através das interações humanas. São através dessas interações do cotidiano, que se modificaram ao longo da história humana, que se pode compreender os sistemas maiores. Neste sentido, Giddens (2005) ressalta as transformações ocorridas nas interações humanas atualmente, ocasionada pela globalização. Segundo o autor, a “*freqüência e a natureza dos contatos*” foi alterada, uma vez que passaram a se realizar, direta ou indiretamente, com pessoas de outros países ou culturas.

Conforme Elias (1994) a sociedade tem vivido um processo crescente de “complexificação”. Esta se torna mais complexa gerando a tendência de uma individualização crescente e uma maior diversidade das pessoas, acarretando o isolamento e a “*encapsulação*” dos indivíduos “*em suas relações uns com os outros*” (ELIAS, 1994, 103). O autor denomina este processo crescente de “individualização do sujeito”. Nele, os indivíduos são cada vez mais capazes de buscar, por meio de suas próprias decisões, as realizações de seus anseios pessoais, nos limites do contexto sócio-cultural de cada um. Ao mesmo tempo em que o indivíduo deseja ser alguém por si ele também deseja estar inserido na sociedade. Nas palavras de Elias, “*a necessidade de se destacar caminha de mãos dadas com a necessidade de fazer parte*” (ELIAS, 1994, p. 124). Inserir-se em um grupo, sentir-

se parte de um conjunto ou interagir-se com outro(s) indivíduo(s) torna-se, portanto, condição para a vivência social.

Neste sentido, Simmel (1983) reforça tal perspectiva de Elias ressaltando a centralidade do conceito de interação. Para ele, o ponto de partida da formação social são as interações entre pessoa e pessoa, do encontro das relações entre os vários átomos da sociedade. No caso da sociabilidade da juventude, segundo uma série de pesquisas³¹, a questão do coletivo é fundamental e o processo de transição para a vida adulta é inundada de especificidades. Ser jovem implica, a princípio, ser grupo. É através da troca de experiências e da necessidade de pertencer a um agrupamento que estes constroem sua subjetividade, interpretam o mundo que os rodeiam e se sentem seguros. A juventude valoriza, mais do que qualquer época, a vida em grupo.

Partindo desta relevância da coletividade nesta fase da vida torna-se interessante definirmos melhor o que denominamos de sociabilidade. Uma maneira de obter tal compreensão é buscarmos seu significado e características a partir de uma perspectiva sociológica.

Uma das primeiras características que abordaremos refere-se à origem das relações de amizade. Feliz Requena Santos (1994) e Juarez Dayrell (2005) destacam a importância do direito de cada indivíduo em optar com quem vai ou não interagir. A *livre eleição*³² ou *livre escolha*³³ pode ser entendida com um dos principais fatores que propiciam e impulsionam interações dessa natureza. É optando por quem vai interagir que o jovem aluno estabelecerá algum tipo de aproximação do outro e construirá ou não uma relação de amizade. Diante do exposto podemos afirmar que é através da eleição dos colegas no interior da instituição de ensino que os jovens alunos escolhem quem são os candidatos possíveis para compor seu grupo. Como se dá tal escolha e quais são os critérios utilizados pelos mesmos veremos posteriormente no presente trabalho³⁴.

³¹ Abramo (1997), Carrano (2000), Dayrell (2002) e Spósito (2002).

³² Terminologia utilizada por Requena Santos (1994).

³³ Terminologia utilizada por Dayrell (2005).

³⁴ Achamos conveniente destacar aqui o cuidado ao usarmos o termo *escolha*, pois pode parecer que os indivíduos são extremamente livres e autônomos não só na opção de seus caminhos (sejam eles profissionais, escolares, etc), mas também na sociabilidade / amizade (na preferência das relações com estas ou aquelas pessoas). No caso da presente pesquisa, vale ressaltar que tal escolha é sempre relativa, pois se dá no contexto

Outra característica também é destacada primeiramente nos estudos de Georg Simmel (1983), a *simetria*. O sociólogo ressaltar a importância da ausência de posições hierárquicas no interior das relações de sociabilidade, isto é, para que haja relações de sociabilidade, é necessário que exista uma relação entre iguais, o chamado grupo de pares. Ainda segundo Requena Santos, boa parte das relações sociais nos remetem a dois lados opostos, como pai/filho, médico/paciente, chefe/empregado, dentre outros. Todavia, nas relações de sociabilidade tal teoria não se aplica pois se trata de fato de interações entre indivíduos que desempenham o mesmo papel na sociedade, definido como amigo/amigo e, antecedendo esta relação, jovem aluno/ jovem aluno. Nas palavras do autor:

“Cuanto más simétricas es la pareja de amigos, más estable e permanente es su relación de amistad. (...) La amistad está sujeta a negociaciones privadas que, en este punto, carecen de paralelismo en la mayor parte de las demás relaciones sociales”. (REQUENA SANTOS, 1994, p. 15)

Acreditamos que as relações sociais existentes entre os jovens alunos em uma instituição de ensino são simétricas por todos se encontrarem na posição de estudantes e, mais ou menos, na mesma idade, o que não presenciamos na relação professor aluno por exemplo³⁵.

Uma interessante contribuição na caracterização da relação de sociabilidade é feita por Simmel (1983), ao destacar que este tipo de relação não possui propósitos previamente estabelecidos, e sim, um *fim em si mesma*. A sociabilidade para os jovens

“(…) parece responder às suas necessidades de comunicação, de solidariedade, de democracia, de trocas afetivas e, principalmente, identidade”. (DAYRELL, 2005, p. 186)

da “enturmação” estabelecida pela instituição de ensino, que discutiremos melhor posteriormente, na qual o jovem aluno não interfere.

³⁵ Apesar de tal simetria entre os jovens alunos envolvidos nas relações de sociabilidade, não descartamos uma certa relação de poder presente nessas interações, como possíveis posições mais favoráveis, ou de liderança, ou de popularidade deste ou daquele jovem aluno, bem como outros subordinados, discriminados, com apelidos vexatórios ou mesmo tímidos. Não é nossa intenção tratar tais relações de maneira pura e harmoniosa. Os conflitos existentes são uma forma de perceber essa diversidade, e discutiremos tal aspecto ainda neste capítulo.

Na visão de Simmel (1983), a sociedade significa estar com, para ou contra um outro e, através de impulsos e propósitos, os conteúdos e interesses materiais ou individuais são elaborados. Já a sociabilidade é quando se exalta os laços, e a relação acaba existindo com um fim em si mesma. Domingues (1999) reforça a idéia, defendendo que neste tipo de interação social

“(…) os laços de sociabilidade assumem características mais diversas, tanto em termos de motivações dos indivíduos quanto em função dos tipos de laços e dos objetos que nele se estabelecem”. (DOMINGUES, 1999, p.36)

Neste sentido os indivíduos se satisfazem simplesmente por estarem associados, ocorrendo o puro processo de associação. Lançando mão de Simmel, Flávio Oliveira (2005) defende a sociabilidade como uma forma lúdica e autônoma de associação, um relacionar-se com o outro sem um propósito ou interesse material. O prazer da interação se dá no próprio fato da união em si e não por um interesse ou motivo final.

A sociabilidade se alimenta com a relação com a realidade, portanto, os indivíduos vivenciam a sociabilidade como expressão simbólica das suas realidades. Um simples “oi” na porta da escola, ou um “bate-papo” na hora do recreio, baseando-se simplesmente em laços de amizade, sem nenhum interesse por detrás disso³⁶.

Outra característica da sociabilidade, uma das primeiras abordadas por Simmel, é a *impessoalidade*, a *irrealidade*, o *tato*, responsáveis pela definição dos limites da relação. Giddens (2005) alega que este é uma espécie de proteção que os indivíduos utilizam com o propósito de não demonstrar sua fraqueza a todos. Ainda complementa que o controle da expressão facial, dos gestos e da postura corporal ao interagir com os indivíduos, também contribui na identificação desta característica da sociabilidade.

³⁶ Como exposto no presente trabalho denominamos tal característica como “fim em si mesma”, porém, vale ressaltar que outros autores se referem a tal traço da sociabilidade usando outras terminologias. Simmel (1983), por exemplo, também trata tal característica como “impulso de sociabilidade”, e Devidre Boden e Harvey Molotch (apud Giddens, 2005), “compulsão de proximidade”. Para estes dois últimos autores, é através da proximidade que os indivíduos passam a ter mais subsídios sobre como outras pessoas pensam e se sentem e, portanto, tornam-se capazes de entender melhor o que esta acontecendo neste tipo de interação social.

O seguinte traço da sociabilidade gira em torno do instrumento mais utilizado nas relações de sociabilidade, a *conversa*. Em relações dessa natureza as pessoas conversam por conversar. Nenhum conteúdo pode ganhar importância por si mesmo mas, ao mesmo tempo, deve ser interessante e atraente. A conversa “*é o vínculo mais genérico para tudo que o homem tem em comum*” (SIMMEL, 1983, p. 176), e não deve se tornar o propósito da conversa, pois ela possui conteúdo auto-suficiente e tem propósito em si mesma. Giddens enriquece a compreensão de tal instrumento destacando que parte do sentido do que é dito está nas palavras, e outra parte está no modo como o contexto social estrutura o que é dito. O sociólogo ainda ressalta a existência das “concepções partilhadas”, as quais ele define como conhecimentos complexos ativados pelos envolvidos pelo fato de um indivíduo já conhecer o outro, devido à relação de amizade.

“Na maior parte das conversas cotidianas os interlocutores estão cuidadosamente afinados com as pistas que estão sendo usadas pelos outros – tais como mudança de entonação, pausas breves ou gestos – afim de delicadamente facilitar a conversa”. (GIDDENS, 2005, p.88)

Enriquecendo mais a discussão tomamos outra característica ressaltada por Simmel, a *natureza democrática* das relações de sociabilidade. Tal princípio baseia-se na ideia de que o indivíduo somente oferece valores sociais (como alegria, amor, atenção, carinho, etc), no equivalente ao que ele recebe, ou seja, tal troca deve se dar de maneira recíproca e na mesma intensidade. Os sujeitos não poderiam ser mais calorosos ou dar mais suporte a outro além do que recebe dos sujeitos com quem interage. Neste sentido ao dar atenção, “zoar” e participar da vida do outro colega de sala, há uma tendência disso estar ocorrendo de maneira recíproca entre os jovens alunos. O princípio democrático da sociabilidade também é tratado por Requena Santos, porém como uma característica típica da relação de amizade. Em seu ponto de vista, em uma relação que exista carinho, ajuda, afeto, é esperado que se receba de volta os mesmos valores, com a mesma intensidade:

“La regla fundamental consiste em que um individuo, cuando actúa em una relación de intercambio (...) tiene dos expectativas principales: primera: las recompensas de cada uno serán proporcionales a los costes que suponen; y segunda, el beneficio neto será proporcional a lo invertido; em el caso, lo invertido em la relación”. (REQUENA SANTOS, 1994, p. 16)

Por fim, como um dos últimos traços típicos da sociabilidade, o *movimento* presente neste tipo de relação entre os sujeitos envolvidos, quando os mesmos podem construir e desconstruir laços com uma certa dinamicidade e aceitar que, de uma hora para outra, um amigo pode não o ser mais. No ponto de vista de Domingues (1999) a sociedade moderna implica estilos variados de relações, as quais parecem ter traços em comum. A associação entre indivíduos busca a vivência em grupo, visando a preservação da liberdade, dos direitos e de suas características. Lançando mão de Giddnes, o autor afirma que o indivíduo é fruto de um processo histórico e da modernidade onde, através de *encaixes* e *desencaixes*, se dá o processo de associação aos grupos e a sociabilidade entre eles³⁷. Uma rica contribuição acerca dos possíveis movimentos no interior das relações de sociabilidade é feita por Requena Santos (1994), ao atribuir quatro traços característicos em torno dos mesmos, referindo-se à amizade.

O primeiro deles é a idéia de que a densidade das interações nas relações de amizade é diretamente relacionada ao tamanho dos agrupamentos construídos pelos sujeitos, neste caso, dos jovens alunos. Quanto menores as turmas, mais densas as relações serão e, quanto maiores, os membros destas têm mais alternativas para desenvolver relações com indivíduos de outros agrupamentos.

O segundo traço destacado pelo autor é que qualquer nova relação construída tende a ser formada a partir dos grupos nos quais as turmas estão inseridas. No caso da presente pesquisa as turmas construídas pelos jovens tenderiam a se formar com integrantes da própria sala de aula, sofrendo a interferência da “enturmação” estipulada pela instituição de ensino.

Outro aspecto apontado por Requena Santos é que as interações entre os membros da mesma turma tendem ser mais estáveis e duradouras do que as que ocorrem com indivíduos que não estão inseridos na mesma. Nas palavras do autor

³⁷ As duas terminologias são originalmente de Anthony Giddnes: o *desencaixe* refere-se à liberação de relações pessoais e estáveis, seja de trabalho, de amizade, etc, muito comum em tempos atrás. Já o *reencaixe* refere-se à condição de relativa estabilidade, no qual o indivíduo pode perceber-se como membro do grupo.

“Así, parece que los miembros de un determinado agrupamiento denso tiene una influencia estabilizadora que hace que las personas que pertenecen al mismo tengan menos probabilidades de perder o ganar amigos que los que pertenecen a ningún agrupamiento dentro de la red.” (REQUENA SANTOS, 1994, p. 59)

Por fim, o quarto e último traço desses movimentos baseia-se na idéia de que a densidade das interações reflete-se no grau de intimidade das relações estabelecidas entre os membros das turmas. Isto é, quanto menor a turma, mais densa torna-se a convivência, aumentando as chances de se conhecer cada vez mais quem são os integrantes de seu agrupamento.

Pertencer a algum tipo de agrupamento, se afastar do mesmo, aproximar-se de outro e então tornar-se novo membro deste faz parte de qualquer relação de sociabilidade principalmente das relações de amizade dos jovens alunos investigados na presente pesquisa.

Baseando-se na necessidade dos indivíduos de estabelecerem relações, Requena Santos alega que são os amigos que nos confirmam valores, nos ajudam, fortalecem nossa capacidade de imaginar, conhecer e construir a realidade e, “*nos proporcionan un sentimiento fundamental de identidad y de pertenencia a un grupo*”. (REQUENA SANTOS, 1994, p. 01)

Mesmo ante a importância da amizade na vida dos indivíduos em sociedade, defini-la é uma tarefa extremamente difícil. Boa parte dessa dificuldade pode ser atribuída à sua polissemia, que permite cada um, em cada contexto, atribuir à amizade o significado que lhe convêm. Quem é um verdadeiro amigo? Como se mede uma amizade? Por qual motivo os estudos em torno da mesma tendem a afastá-la dos processos sociais?

Para Requena Santos tais questionamentos reforçam a dificuldade de se definir a amizade pois, especificamente neste tipo de relação, tão imbricado na vida cotidiana, o que é privado torna-se público e, o que é público, se personaliza. Isto é, não podemos estabelecer relações dessa natureza sem que o outro esteja, participando ou não de tais interações, também a reconheça. Ao mesmo tempo é interessante dizer que tais interações demandam a construção de pontes estreitas e sólidas entre dois ou mais indivíduos. Além de seu conceito polissêmico e ambíguo, vale ressaltar que boa parte de seus significados

tende a refletir o contexto histórico-cultural na qual ela ocorre, isto é, varia conforme contexto no qual é usado.

Será que o mesmo ocorre com os jovens alunos? Como se dá a sociabilidade para esses jovens no interior da escola pública? Será que para cada grupo ser amigo é diferente? Se a presente pesquisa levanta questões em torno da *sociabilidade*, qual a relação entre a mesma e a discussão sobre amizade?

Freqüentemente a *amizade* é entendida como uma relação a qual apresenta como elemento principal a *sociabilidade*. No ponto de vista de Requena Santos, ainda que a sociabilidade seja tratada como algo intrínseco à amizade ela pode, do mesmo modo, aparecer em interações na qual não haja o elemento que, para ele, é típico em uma relação entre amigos: a sinceridade. Os dois termos não são sinônimos: a *amizade é um tipo de sociabilidade*, isto é, quando se estabelece uma relação de sociabilidade com alguém, nem sempre tal interação compõe ou resultará em uma relação de amizade:

“La sociabilidad puede entenderse como una consecuencia tanto del entorno social como de la relación misma. La sociabilidad es central en la amistad, pero no es ni la relación misma necesariamente un indicador e su significación.” (REQUENA SANTOS, 1994, p. 13)

Para reforçar tal entendimento Requena Santos ainda destaca que a amizade apresenta três princípios inerentes: a *autonomia*, idéia de que os amigos não dependem uns dos outros; a ausência de uma rotina maçante e, por fim, a “*limitada*”, que nos remete à idéia de que uma relação de amizade tende a ser fechada, impenetrável à presença e influências dos “não amigos”. Estes não necessariamente são traços em uma relação de sociabilidade, segundo o autor.

A partir destas reflexões podemos concluir que as redes sociais são compostas por um número indeterminado de interações em uma sociedade. Em meio a toda essa rede uma delas é essencial para a construção do dia-a-dia desta sociedade, bem como, no nosso caso, do cotidiano escolar: as relações pessoais. Focando unicamente neste tipo de interação nos deparamos com as relações de sociabilidade, tão presente entre os jovens alunos sujeitos da presente pesquisa. Neste sentido entendemos que para Requena Santos as relações de amizade que presenciaremos ao longo da presente pesquisa, constituem, nos termos do autor, um tipo de relação de sociabilidade.

Partindo de uma reflexão a cerca dessas características fica claro que alguns aspectos que Simmel, Dayrell e Giddens classificam como traços típicos da relação de sociabilidade, Requena Santos especifica como somente característica da amizade. Temos presente uma é basicamente o aprofundamento da outra e, neste sentido, consideraremos tal classificação na presente pesquisa. Contudo, para efeito didático e de construção do texto, lançaremos mão das duas terminologias, *amizade* e *sociabilidade*, ao tratar das interações entre os jovens alunos investigados.

Por fim, como citado anteriormente, a amizade ou a construção dela está relacionada à capacidade de promover e expressar interesses em comum, que podem resultar na aproximação entre indivíduos, baseada principalmente na escolha. Uma possível maneira de compreendermos melhor tal relação é através da *afinidade eletiva*.

A Aproximação a partir da “*Afinidade Eletiva*”

"É por casualidade que nós nos encontramos, através de escolha que nós ficamos os amigos."

(Autor desconhecido)

Na Idade Média, o termo *afinidade eletiva* designava a combinação entre dois elementos químicos que se uniam devido a alguma afinidade natural e que geraria uma outra substância com propriedades novas e distintas (Chaves, 1999). Oficialmente, a utilização desta expressão parece ter ocorrido primeiramente no ano 1775, pelo químico-mineralogista-matemático sueco Torbern Bergmann (Paula, 2005) e, por esta razão, é mais comumente encontrada em textos de esoterismo do que em livros ou dicionários de ciências sociais ou filosofia.

Entretanto tal termo é retomado por Goethe, em 1809 ao publicar, aos 25 anos, a obra que tem como nome a própria expressão *afinidades eletivas*. O tema da referida obra apresenta o adultério através da influência “química” das *afinidades eletivas* que atraem os humanos com um poder avassalador. O romancista alemão foi responsável pela transposição do conceito químico para o plano social da espiritualidade e dos sentimentos humanos. Neste sentido, este tipo de afinidade era tratado pelo autor como um imperioso impulso, uma atração amorosa, como um “vínculo entre almas”, quando dois seres

humanos buscam-se, atraem-se, ligam-se um ao outro e ressurgem de uma forma renovada e imprevista..

Contudo, para Max Weber, no fim do século XIX e início do XX, o termo adquiriu impulso e *status* sociológico. Da conceituação antiga o sociólogo manteve a idéia da escolha recíproca, atração e combinação, no propósito de buscar analisar a relação entre doutrinas religiosas e formas de *ethos* econômicos (Chaves, 1999). O interessante é destacarmos o quanto a expressão *afinidade eletiva* abre possibilidades para a compreensão de realidades e relações complexas nos estudos do sociólogo. Vale ressaltar que o próprio conceito tem sido alvo de muitas aproximações e repulsões, de afinidades e interditos em diversificadas escalas e temporalidades.

Neste viés, no presente trabalho, entenderemos por *afinidade eletiva* a acepção proposta por Michael Löwy (1989), considerando que entre organizações modernas e burocráticas há este tipo de afinidade, baseada em uma relação dialética e não dicotômica, ou melhor, em uma atração recíproca que ocasiona uma união mantida pela eficiência, na qual não existe a relação de causa e/ou efeito, mas uma convergência entre ambas. Conforme o autor, *afinidade eletiva* não é sinônimo de *afinidade ideológica*, não é *correlação*, nem *influência*, e sim, um conceito dialético, que se dá através da mediação, interação, fusão, metamorfose:

“Naturalmente, a afinidade eletiva não se dá no vazio ou na placidez da espiritualidade pura: ela é favorecida (ou desfavorecida) por condições históricas ou sociais. (...) Neste sentido, uma análise de termos de afinidade é perfeitamente compatível com o reconhecimento do papel determinante das condições econômicas e sociais.” (LÖWY, 1989, p. 18)

Este tipo de afinidade deve ser vista como uma escolha, um parentesco entre indivíduos e idéias, que vai ao encontro da transposição de barreiras religiosas, regionais ou nacionais, as quais delimitavam antigas organizações. Para Löwy, *afinidade eletiva* trata-se de um “*conceito que nos permite justificar processos de interação que não dependem nem da causalidade direta, nem da relação ‘expressiva’ entre forma e conteúdo (por exemplo, a forma religiosa como ‘expressão’ de um conteúdo político e social)*” (LÖWY, 1989, p. 18).

Neste sentido, o sociólogo enumera quatro graus de significações para a *afinidade eletiva*: de *afinidade*³⁸, de *eleição*, de *articulação*³⁹ e de *figura nova*⁴⁰. Uma maneira de aprofundar a compreensão sobre a amizade entre os jovens alunos no interior da escola pública, é nos pautarmos na *afinidade eletiva de eleição*. Esta pauta-se na escolha ou atração recíproca que, neste caso, já aponta uma escolha ativa, uma convergência de idéias ou pensamentos, isto é, a atração conduz a certas formas de interação.

Um dos primeiros aspectos relevantes que nos faz pensar a amizade como uma relação baseada nos princípios da afinidade eletiva de eleição é a *influencia das condições históricas ou sociais* nas interações estabelecidas entre os jovens alunos na instituição pública de ensino.

Neste sentido, no caso dos jovens alunos investigados na presente pesquisa, tal aspecto nos remete novamente a interferência existente na formação dos agrupamentos em torno da classe social dos jovens, da vivência dos mesmos no interior da mesma instituição de ensino e/ou da “enturmação” das salas feitas pela escola, já citadas anteriormente.

Outro aspecto que aproxima a amizade da afinidade eletiva de eleição é o *parentesco de indivíduos e idéias*, ligado diretamente com à identificação de afinidades dos jovens alunos em sala de aula, fator imprescindível na formação das turmas de afinidade. Podemos dizer também que a construção destas só é possível através das *interações* estabelecidas entre os jovens alunos, exatamente após o reconhecimento daquelas afinidades. No caso da presente pesquisa, como tratado anteriormente, as afinidades dos jovens investigados giram em torno do estudo na mesma sala ou escola anterior ao ano letivo em questão, do morar próximo na mesma rua ou bairro, dos estilos culturais, da condição social e padrões de consumo e da “vizinhança de carteira”. Tais interações são fundamentais tanto na sociabilidade quanto na afinidade eletiva de eleição.

Vale ressaltar também que a *fusão* ocorrida através da atração dos indivíduos é uma das características da afinidade eletiva de eleição vista como um resultado final da aproximação dos sujeitos. Ela deve ser um produto originado através da associação dos

³⁸ Remete-se a combinação pura e simples, definida por uma correspondência ou reciprocidade, contudo, estática entre as pessoas; “onde tudo é recíproco”;

³⁹ Denomina a união coordenada entre parceiros ou autores, ocasionando o que se poderia denominar de “simbiose cultural”, na qual os indivíduos parecem independentes, e ao mesmo tempo, organicamente ligados; apresenta diferentes modalidades de união;

⁴⁰ Remete-se a constituição de uma figura nova a partir da articulação e fusão de dois elementos constitutivos

elementos atraídos pela afinidade e diferente dos mesmos. Neste sentido podemos dizer que a constituição das *turmas de afinidade* é a “fusão” resultante da aproximação de dois ou mais jovens alunos no interior da instituição de ensino. Neste caso, o agrupamento pode ser interpretado como consequência da identificação de afinidades, aproximação e interações estabelecidas pelos mesmos.

Trata-se, portanto, de pensarmos que a afinidade presente nas relações de sociabilidade dos jovens alunos no interior da instituição pública de ensino é uma *afinidade eletiva*. Este impulso responsável pela aproximação, estabelecimento de interações entre os mesmos, constituição das turmas de afinidade, a caracterização e distribuição das mesmas, isto é, na constituição de relações de amizade, pode ser fundamentado nos princípios deste tipo de afinidade, especificamente da *afinidade eletiva de eleição*.

A partir desses princípios que sustentam a construção das relações de sociabilidade, vale refletirmos um pouco mais sobre quem são essas turmas de afinidade, como elas se originam e como se dão suas dinâmicas no dia-a-dia do cotidiano escolar.

3.2 – AS TURMAS DE AFINIDADE

Existem diversificadas maneiras desses jovens alunos participarem e se comportarem no dia-a-dia escolar o que, muitas vezes, dependem das turmas nas quais estão inseridos. Alguns deles utilizam como categoria nativa para essas aglutinações, denominações como “panelinhas” e “grupinhos”. A palavra grupo pode dar a entender algo fechado, estático ou imóvel. Devido às múltiplas origens e seu caráter dinâmico, achamos conveniente tratar tais agrupamentos como “*turmas*”. Segundo o dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, “turma” também quer dizer um “*grupinho de amigos*” e “*galera*”, especialmente de estudantes e trabalhadores. Neste sentido achamos que tal termo revela muito mais a dinamicidade típica da sociabilidade e dos agrupamentos entre os jovens alunos.

Achamos também conveniente agregar à “*turma*” outra palavra que remete à origem dos agrupamentos. O mesmo dicionário define a palavra *afinidade* como “1- *Semelhança*; 2- *Conformidade, identidade*; 3- *Coincidência de gostos ou sentimentos*”.

(FERREIRA, 2000, p.21). É através desta *afinidade* que os jovens constroem suas redes de amizade, buscando uma certa simultaneidade de opiniões ou qualidades morais entre colegas em sala de aula. É através da escolha dos jovens que as turmas se constituem. Lançando mão de tais ponderações que optamos por dominar os agrupamentos de jovens identificados ao longo da pesquisa de “*turmas de afinidade*”.

Atribuiremos tal denominação às aglutinações de jovens da turma 2^a A que apresentam comportamentos e intensidade de relações mais ou menos em comum dentro da escola. A forma de interação entre eles durante boa parte do tempo escolar, o conversar, o “zoar” ou o brincar, também são comportamentos que achamos relevantes na caracterização dessas turmas. Entendemos também que os jovens integrantes das *turmas de afinidade* procuram ficar próximos uns dos outros, sentado em carteiras um pouco distanciadas em sala de aula, permanecendo junto no pátio da instituição, geralmente demonstrando interações mais intensas do que com outros colegas da sala de aula.

3.2.1 – Caracterização das turmas

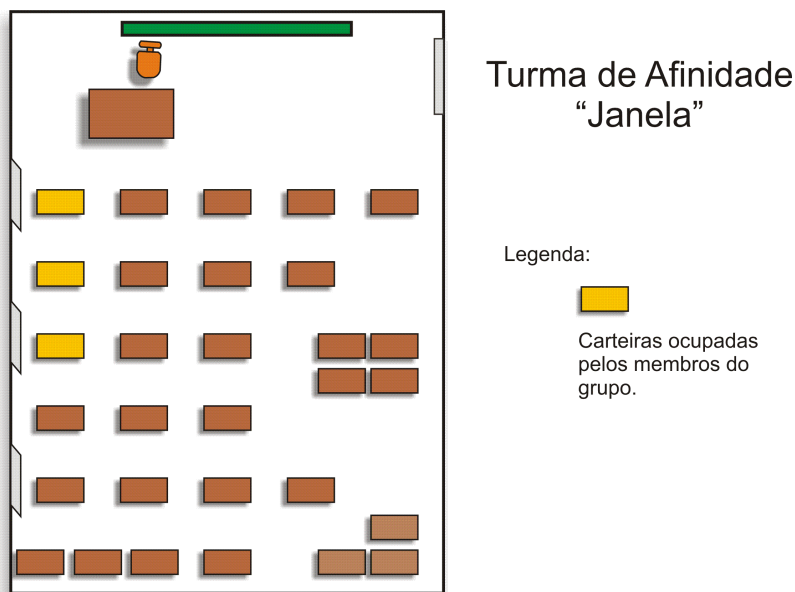
Durante a pesquisa na Escola Estadual Roberto Monteiro, foi possível identificar, mapear e caracterizar seis diferentes *turmas de afinidade* na sala de aula no 2^a A. Para entender as interações presentes em cada uma delas achamos conveniente identificar as características das mesmas.

Levando em conta as variantes que interferem no comportamento dos jovens em sala de aula, uma aula típica pode ser descrita a partir de certas condutas e distribuições de espaços característicos dos jovens alunos. Para entendermos um pouco das características, lançaremos mão da aula da disciplina de Português, ministrada pela professora Elaine.

Ao tocar o sinal, rapidamente a professora entra em sala de aula, geralmente carregando muitos papéis, livros, diários de classe e sua inseparável caixinha de giz. Aproximadamente cinco minutos é o tempo que Eliana leva para obter silêncio e atenção dos jovens em sala de aula. Nesse meio tempo, os jovens já vão buscando seus lugares, se direcionando às carteiras onde pretende sentar. Normalmente as aulas de Português se iniciam com a correção do “dever de casa” e, em seguida, com o trabalho do conteúdo. Todo o tempo, as explicações e tarefas são

acompanhadas por conversas paralelas e alguns pedidos de colaboração de Elaine. O comportamento e a disposição das turmas de afinidade durante essas aulas tendem a ser semelhantes ao de outras aulas de outros professores.

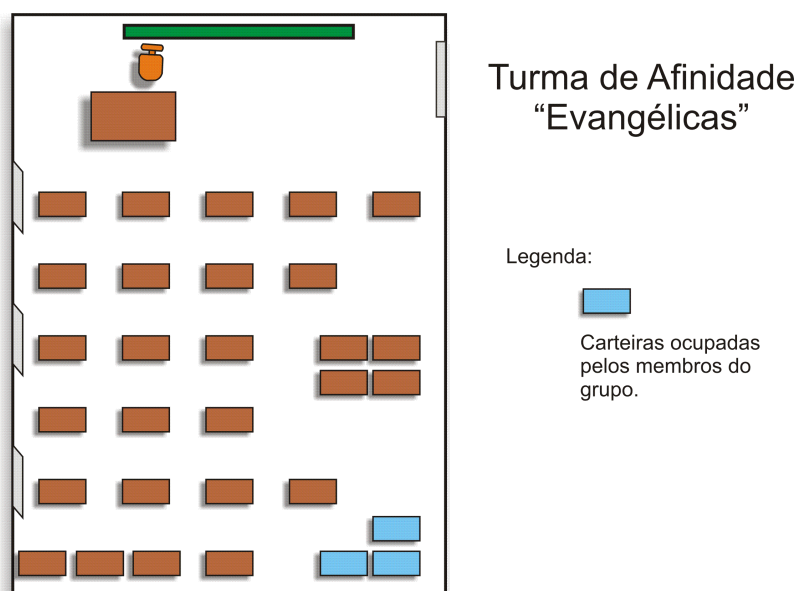
Uma das turmas de mais fácil reconhecimento durante a aula é o da “Janela”. Esta é formada por três componentes, duas jovens alunas, Deise (16) e Tarcila (16), e um jovem aluno, João (18). Esta turma apresenta dois exemplos de duas situações adversas na turma 2ª A: Deise é a única jovem da sala que já é mãe (sua filha completara um ano no mês de junho) e João é o único jovem da sala que se autodeclara homossexual. Em todas as aulas da professora Elaine, sentaram-se na primeira, segunda e terceira carteira da fila da parede, no canto esquerdo da sala, próximo à mesa do professor. Deise, Tarcila e João não costumam interagir com os outros colegas da turma, não são adeptos à “conversa paralela” e demonstram-se participativos durante as aulas. Elaine, assim como boa parte dos docentes da instituição, costuma reconhecê-los como uma turma quieta, interessada e “diferente”, pela homossexualidade de João.



Uma outra turma de afinidade que também apresenta um comportamento próximo ao esperado pela instituição de ensino durante as aulas da Elaine, como permanecer em silêncio, participar das aulas copiando os conteúdos e tirando dúvidas, bem como procurar manter uma linearidade no desempenho relacionado às notas bimestrais, é o grupo das “Evangélicas”. A turma em questão é composta por três jovens alunas evangélicas, da cor branca: Gabriele S. (17), Bianca (17) e Silvia (18). As meninas costumam se sentar

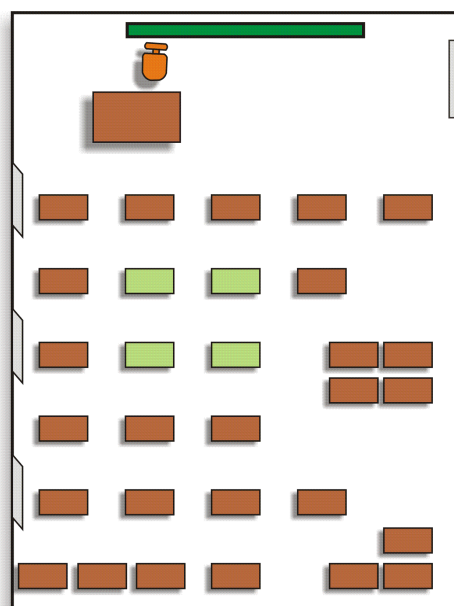
próximas, no fundo direito da sala de aula e, quando possível, em duplas, com as carteiras uma do lado da outra durante toda a aula de Português. Assim como os colegas de sala, os professores também reconhecem tal turma de afinidade como o “*grupinho de evangélicas quietinhas*”. A presença ou não na sala de aula, ou a falta de alguma componente do grupo corre o risco de não ser rapidamente percebida tanto pelos docentes, quanto pelo resto dos jovens alunos. As meninas desse grupo costumam ser quietas e introvertidas, e não conversam muito durante a aula.

Como citado anteriormente, dentre as seis turmas de afinidade identificadas, a “Janela” e as “Evangélicas” são os agrupamentos que mais se enquadram na visão de estudante que uma instituição escolar espera do jovem: quietos, dedicados aos estudos e com boas notas.



Ao longo da aula também percebemos uma outra turma, composta por três jovens alunas negras e uma branca: Taís (17), Júlia (16), Aline (16) e Gabriele (16)⁴¹. O grupo em questão costuma se sentar no centro da sala, mostram-se participativa e brincalhona, tanto com os colegas quanto com Elaine. Assim como a docente, a maioria dos professores da turma 2^a A costuma identificar tal turma como “*brincalhona e inteligente*”.

⁴¹ No início do ano letivo a turma era composta por oito jovens alunas: quatro negras. Júlia (16), Taís (17), Gabriele (16) e Deisieli (16), e quatro brancas, Sílvia (18), Gisele (17), Lenise (18) e Aline (16). Porém devido às modificações ao longo do ano escolar devido à troca de agrupamentos, mudança de turno, bem como o abandono escolar, achamos conveniente considerar como representantes desta turma, somente as quatro jovens citadas anteriormente.



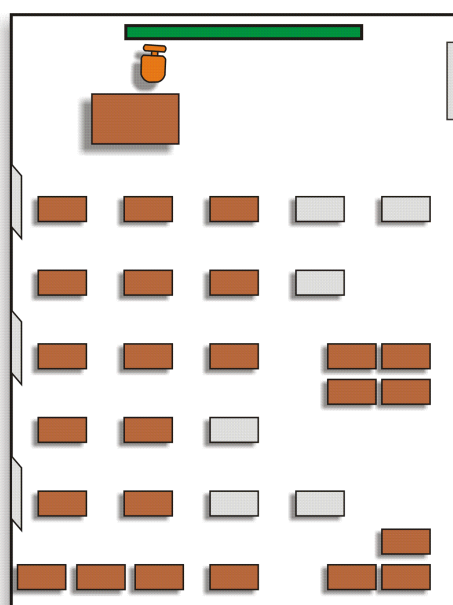
Turma de Afinidade "Meião"

Legenda:



Carteiras ocupadas
pelos membros do
grupo.

Também com grande números de componentes há um outro agrupamento conhecido pelos colegas como os "Roqueiros". Este é integrado por seis jovens alunos: três negros - Dérick (16), Alexandre (16) e Rui (17) e três brancos - Marcos (16), Roberto (16) e Vitor (17). Ocupando duas fileiras do lado direito da sala, nas aulas os jovens alunos se distribuem ao longo das mesmas. Neste caso, os professores costumam admiti-los como o único grupo só de meninos que não costuma bater-papo durante as aulas.



Turma de Afinidade "Roqueiros"

Legenda:

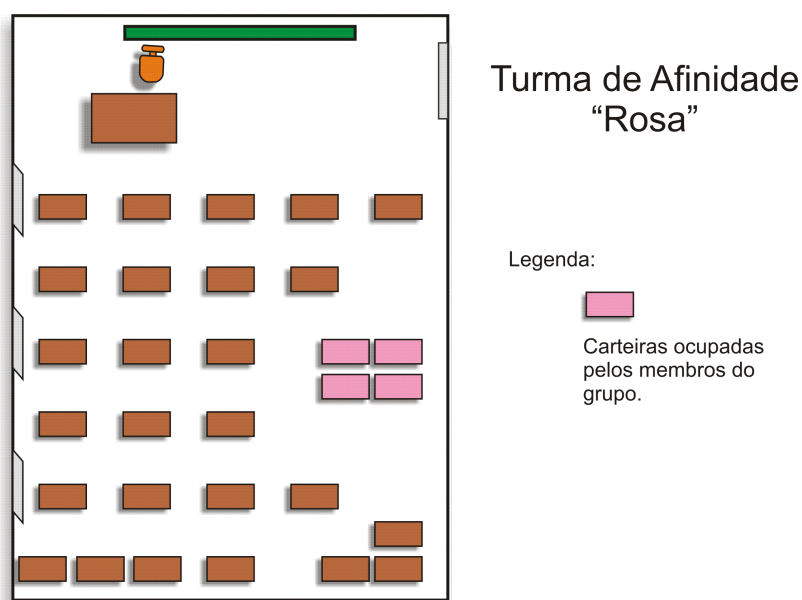


Carteiras ocupadas
pelos membros do
grupo.

Tal turma de afinidade costuma copiar toda a matéria e prestar atenção nas falas de Elaine, pois não costumam “zoar” nas mesmas, não interferem na atenção dos outros colegas e quase não se retiram da sala. Diferentemente das turmas de afinidade “Rosa” e “Meião”, este grupo composto somente de meninos, costuma atender instantaneamente os pedidos de silêncio dos professores. Contudo, por mais que não provoquem situações que envolvem brincadeiras em sala de aula, estes não resistem às piadas provocadas por outras turmas, freqüentemente rindo de algumas galhofas.

Chama a atenção no comportamento desses jovens alunos uma dissonância do que se espera de um grupo de roqueiros. Estereótipos comuns à essa *tribo* como a resistência contra o sistema e sinais exteriores de provocação, externados pelo completo desprezo aos valores da sociedade curiosamente não foram percebidos nesses jovens em seu comportamento no ambiente escolar. Uma evidencia sobre o estilo de vida na escola se dá, simplesmente, a partir da maneira como se vestem pois, geralmente, é possível vê-los com camisas pretas de bandas de rock famosas ou que estão em voga no momento.

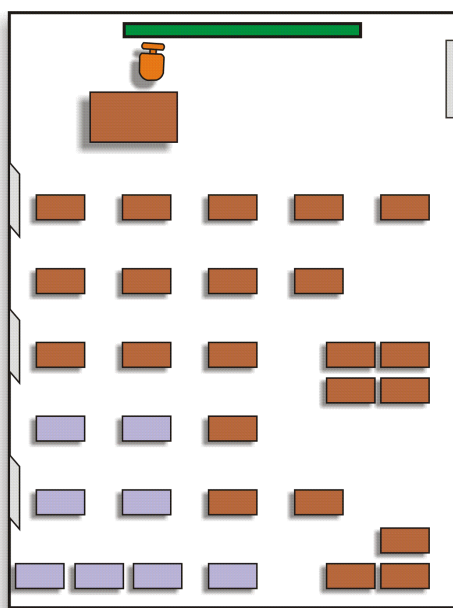
Na disposição durante a aula também foi possível perceber a existência da turma de afinidade “Rosa”. Esta é composta por quatro meninas, todas brancas: Carla (17), Vanessa (16), Daiana (18) e Lucimara (17). Durante a aula costumam sentar-se do lado direito, encostadas na parede, se possível, sempre em duplas.



Demonstram grande preocupação com a aparência, usam lentes de contato, roupas e acessórios da moda bem coloridos (especialmente da cor rosa) e maquiagens. Devido à vaidade, à grande importância atribuída em se mostrarem e se sentirem femininas e à preferência da cor “pink”, escolhemos especialmente a denominação “Rosa” para essa turma de afinidade. São muito sorridentes, gostam de conversar, tem um bom relacionamento com a Elaine, procuram ter seus cadernos sempre com os conteúdos em dia e brincam freqüentemente com os meninos da turma “Roqueiros”. No caso deste grupo, assim como Elaine, os outros professores costumam reconhecê-las como as alunas mais vaidosas e desinibidas de sala de aula, ou até mesmo do turno da manhã.


É possível notar que esses jovens alunos pertencentes aos grupos “Rosa”, “Roqueiros” e “Meião” parecem associar com mais freqüência o comportamento típico de um jovem e o comportamento de aluno esperado pela instituição de ensino, no ambiente escolar. Suas condutas típicas no interior da sala de aula podem ser definidas com um misto de dedicação e envolvimento nas “zoações”, seriedade e zombaria, o qual engloba a mistura de condutas referentes ao se comportar com um típico aluno e, ao mesmo tempo, não deixar de ser jovem no interior da instituição escolar. Isto é, ao mesmo tempo em que estes alunos utilizam as interações entre si como um dos instrumentos para vivenciarem a condição de jovem no interior da instituição de ensino, eles também, em alguns momentos, demonstram ter compreendido e aceitado boa parte das normas impostas pela escola. O “aluno” e o “jovem” se fundem gerando uma dupla convivência típicas desta etapa da vida e de um aluno no interior da escola.

Por fim, há também a última turma de afinidade mapeada durante a aula da professora Elaine, a do “Fundão”. Tal turma é a maior da sala e se constituiu, inicialmente, por oito componentes - seis meninos e duas meninas, sendo seis negros e dois brancos: Juliano (17), Cleiton (17), Binha (23), Dim (18), David (21), Leandro (17), Manoela (17) e Adriana (17). Nesta aula, todos os componentes tendem se sentar próximos, no fundo direito da sala.



Turma de Afinidade “Fundão”

Legenda:

 Carteiras ocupadas pelos membros do grupo.

Os jovens alunos, meninos e meninas, não costumam se dedicar muito às aulas e a quaisquer outras atividades da escola, não costumam copiar com frequência a matéria, sentam-se de lado nas carteiras, são os que mais matam aula, conversam e “zoam” em sala. Costumam colocar a conversa em dia dentro de sala, utilizam aparelhos eletrônicos como celular e mp3⁴², ficam em pé fora do lugar conversando enquanto professor aguarda silêncio para iniciar a aula e “colam” nas provas. No ponto de vista de grande parte dos alunos e dos docentes, esta turma de afinidade é considerada a “*mais indisciplinada*” da sala 2^a A.

A partir dessas posturas, que geralmente envolvem atitudes consideradas pelos docentes como impróprias para a sala de aula, podemos afirmar que esse agrupamento demonstra um comportamento distante do que a escola aguarda de um jovem aluno.

Pensando no fato de cada jovem pertencer a uma determinada turma e em um certo movimento constante, isto é, um “trânsito entre grupos”, temos presente que nenhum jovem se permite ficar de fora de um agrupamento dessa natureza. Boa parte das características das turmas - como o lugar que ocupam e o comportamento típico - parece só ocorrer de maneira satisfatória quando os jovens estão em turmas. Neste sentido o clima das aulas e os rituais da sala só são considerados completos com a existência dos grupos em sala de aula.

⁴² Um aparelho eletrônico portátil, que substituiu os *discmans* (tocadores de CD's) que comportam um número de músicas proporcionam à sua memória, podendo comportar centenas de músicas.

Convivendo durante toda a manhã, cinco dias na semana e duzentos dias letivos em um ano, os jovens alunos se agrupam e começam a dividir tristezas, alegrias, novidades, descobertas e outros sentimentos. Fica evidente que cada turma possui um número de componentes, um comportamento típico de sala de aula e um local preferido para permanecer ao longo do ano. Neste sentido é conveniente pensarmos como se dá esse processo de escolhas do espaço, e de apropriação e definição de limites dos mesmos.

3.2.2 – Política geográfica

Como tratado anteriormente as seis “*turmas de afinidade*” situam-se em espaços específicos na sala de aula, ao longo do ano letivo. A turma “Janela” costuma se sentar próxima à mesa do professor, enquanto o “Fundão” busca a distância do docente e do quadro, ficando encostada na parede no fundo da sala. Há também a turma do “Meião” que gosta de ficar exatamente no meio da sala e, contrapondo-se, há a turma das “Evangélicas” que, ao buscar a discrição, opta pelas últimas carteiras do canto direito, ao fundo. Por fim, existem as turmas “Rosa” e “Roqueiros” que se encontram próximos à porta da sala e encostados na parede do lado direito, respectivamente. Tais delimitações do espaço realizadas pelos jovens alunos ocorrem em meio a uma trama de relações existentes no interior da sala de aula.

Brandão (2005) nos chama a atenção para a complexidade existente em torno desse ambiente. Segundo ele, tal lugar é um espaço múltiplo, onde sempre existiu relações e oposições importantes, porém esquecidas por não serem tão evidentes aos “olhos pedagógicos”. Essas relações podem ser muitas vezes percebidas nos constantes acordos e conflitos, características comuns nas interações entre os jovens. Neste enredo, os agrupamentos tendem a apresentar uma certa relação entre seu comportamento e a posição que ocuparam ao longo do ano na sala de aula. Carlos Brandão ressalta, por exemplo, a preferência dos alunos bagunceiros pelas carteiras de trás, assim como a turma do “Fundão”. Segundo ele:

“Em alguns colégios (sic) a distribuição das carteiras (sic) era aleatória, e era nelas que, com mais facilidade, aqueles em que a vocação do prazer costumava ser maior do que o desejo pelo estudo, reuniam-se (sic) nas últimas carteiras, às vezes individuais, outras vezes duplas”. (BRANDÃO, 2005, p. 112)

Conforme o autor, os jovens alunos que compõem esse tipo de turma geralmente não se preocupam no acompanhamento da aula através dos cadernos e livros abertos, e praticam o que ele chama de “*artimanhas do prazer*”, como a bagunça pura e simples, conversa fiada, jogos e diversões, ou transgressões intelectuais. No decorrer da pesquisa pudemos observar várias vezes comportamentos semelhantes a esses na turma do “Fundão”. Tal conduta é auxiliada e reforçada pela localização do grupo em sala pois ela torna-se uma variável fundamental na facilitação de tal comportamento.

De acordo com o mesmo autor é habitual também que outros grupos, como o dos “*bons alunos*” procurem estar na esfera da intimidade com o professor. A turma da “Janela” se enquadra em tal lógica pois é constituída por alunos que se aplicam nas aulas e, ao longo do ano letivo, estão sentados nas cadeiras mais próximas da mesa do docente⁴³. Muitos desses jovens costumam receber denominações como “*cdf*”⁴⁴ que designa alunos muito estudiosos. Mais uma vez, o comportamento se relaciona e expressa a distribuição dos grupos em sala de aula.

Cada turma de afinidade, portanto, expõe e “domina” o seu lugar preferido na sala de aula onde, se aprovado pela maioria, o grupo permanece todo o ano letivo. Tal negociação se dá por meio de uma “*política geográfica*” elaborada através das relações em sala de aula. Sabemos que a maneira como ocorrem as aproximações dos jovens alunos, a forma como constituem suas turmas e o modo como interagem compõem um cenário onde podem ser presenciados vários tipos de movimentos. Acreditamos que essas dinâmicas são responsáveis pela maneira que os jovens alunos estabelecem seus espaços no interior da sala de aula, através da “*política geográfica*”.

Tal “*política*” inicia-se no momento em que as turmas de afinidade realizam a ocupação da sala em determinados espaços, no princípio do ano escolar. Ao mesmo tempo em que identificam sua turma e as demais, os jovens alunos também reconhecem os espaços ocupados por elas nos limites da sala de aula, não ultrapassando a linha de

⁴³ Tal modelo não quer dizer que outros jovens alunos de outras turmas se apliquem durante as aulas e não sejam estudiosos, porém, levamos em consideração características marcantes de cada grupo. No caso da “Mesa”, o interesse nos estudos e a postura de “bom aluno” no interior da sala são as que mais sobressaem à esta turma.

⁴⁴ A sigla “*cdf*” significa “*cú-de-ferro*”, que refere-se àqueles que investem no ofício de aluno, quase sempre numa adesão às regras escolares. Corresponde ao “marrão” português, ao “nerd” norte-americano ou ao “soplón” espanhol. (DAYRELL, 2006).

demarcação de um agrupamento que não seja o seu. Esta forma de organização compõe uma espécie de “*tratado silencioso*”, ou seja, uma dinâmica que se estrutura sem que nenhum aluno precise discutir e combinar tal fundamento. Um exemplo típico da quebra do “tratado silencioso” que sustenta tal política, ocorreu envolvendo as turmas de afinidade “Meião” e “Fundão”.

Em uma aula da disciplina de matemática, no primeiro horário do dia, ao chegar atrasada Taís percebeu que faltavam algumas carteiras na sala. Com receio de atrapalhar a aula, optou por se sentar em uma carteira próxima ao seu grupo, do que ter que trocar mesas de lugar. Nesta carteira normalmente sentava-se David, da turma do “Fundão”, que não estava na sala aquele momento. Entretanto, cinco minutos depois o aluno chegou e entrou na sala. Ao perceber que a sua carteira estava ocupada por Taís, ele se dirigiu até a colega e colocou seu material em cima da carteira, perto do estojo da aluna. Em seguida, sem pestanejar, Taís fez uma leve careta, recolheu todo o seu material de forma desajeitada, e migrou para outro lugar, desta vez um pouco mais distante de sua turma. Assim que o sinal bateu, Taís rapidamente levantou-se, procurou uma carteira vazia e colocou-a ao lado de suas amigas, onde todos os dias costumava se sentar.

Tal política pode ser compreendida a partir da idéia de que, em uma relação de amizade não existem regras impostas. Esta particularidade faz parte de um conjunto de “*reglas de relevância*”, as quais são pautadas somente no que é permitido e desejável em uma relação (Requena Santos, 1994). Nas palavras de Requena Santos:

“Las reglas de relevância se refieren a los acuerdos internos de la relación más que a cualquier otro tipo de pautas del mundo exterior. (...) las reglas se refieren menos al contenido y más a la conducta”. (REQUENA, 1994, p. 12)

A partir desses princípios percebemos que a existência da “*política geográfica*” esta fundamentada basicamente no *tato* e nas “*reglas de relevância*” nas quais, segundo Requena Santos, a irrealidade, a impessoalidade, o *tato* é responsável pela definição dos limites, no intuito de se proteger (Simmel, 1983 e Giddens, 2005). Neste sentido podemos afirmar então que este também pode ser utilizado na proteção e na manutenção das turmas de afinidade.

Percebemos que as interações entre as turmas de afinidade identificadas ao longo da pesquisa são sustentadas por acordos estipulados no interior da relação de amizade que, neste caso está intimamente ligada à postura que o grupo demonstra nas interações com o outro. Ao tratar tal conduta como “norma” ou “fórmula” Requena reforça a importância e a necessidade de tal postura na convivência nas interações entre os agrupamentos.

Após a escolha e a permanência de cada turma de afinidade em seu devido lugar cabe também pensar: por qual motivo cada uma delas escolheu justamente tal espaço na sala de aula? Ao levantar tal questionamento para os jovens alunos durante os encontros algumas justificativas emergiram.

A primeira delas foi o *envolvimento nas condutas esperadas pela escola que o jovem tenha ao entrar na instituição escolar*. Segundo Deise do grupo da “Janela”, sentar-se próximo à mesa do professor é uma maneira dela e dos outros integrantes da turma ficarem distantes da bagunça dos outros alunos e, ao mesmo tempo, participarem melhor das aulas.

Outro motivo foi alegado pela turma das “Evangélicas” de escolherem o fundo direito da sala para sentarem - segundo Silvana, *“ninguém enche o saco”*. Como as jovens alunas procuram se relacionar somente com outros evangélicos na sala de aula e na escola estas procuram, ao se isolar no fundo, manter um certo distanciamento dos outros colegas *“não-evangélicos”*. Ao mesmo tempo, quando algumas turmas de afinidade escolhem o espaço pensando em *“ficar longe da bagunça”*, ou para *“ninguém encher o saco”*, estão baseando suas escolhas também a partir de sua amizade ou melhor, a partir da ausência de afinidade com determinados grupos. Apoiando-se na necessidade de estabelecer uma certa distância com algumas turmas com as quais evitam interagir ou não tem um bom relacionamento, alguns jovens alunos procuram delimitar seus espaços a partir do limite do outro.

Tanto a turma “Rosa” como a do “Meião” justificaram suas escolhas espaciais, pelo fato de *“ver e ser visto”*. De acordo com Vanessa, da turma “Rosa”, o local onde escolheram é ideal para observar os colegas e, ao mesmo tempo, ser vista por eles. Para ela, do lugar onde senta, *“dá pra ver a sala toda!”*. A discente Taís nos alerta para outra perspectiva dessa justificativa. A turma de afinidade “Meião” conversa bastante, faz brincadeiras todo o tempo, costuma “zoar” em voz alta para todos da sala ouvirem e darem

risada, e mantém um bom relacionamento com boa parte dos professores, inclusive de maneira participativa nas aulas. Desta forma Taís defende a preferência pelo espaço ocupado pelo grupo na sala por gostar de ser “*o centro das atenções*”.

Os “Roqueiros” mencionaram que se sentam ao longo da quarta fileira da sala, desde a primeira carteira até a última, por serem os *lugares onde não estavam sentado nenhum outro aluno*. Próximos uns dos outros, os integrantes dessa turma acham que a escolha ocorreu por acaso. No início do ano letivo nem todos se sentavam nesses lugares mas, a medida em que foram se conhecendo, se aproximaram foram mudando de lugar. Após as outras turmas de afinidade terem ocupado seus lugares, os jovens alunos em questão utilizam carteiras “permitidas” pelas turmas. Sem iniciar nenhum movimento para ficarem em outro lugar da sala, o que significaria um possível conflito ou quebra no “*tratado silencioso*”, os jovens enquadraram e delimitaram seus limites nas carteiras que encontraram.

Por fim outra justificativa encontrada foi das turmas de afinidade “Fundão” e a “Rosa”. Conforme o jovem Juliano, a iniciativa de se sentar no fundo da sala deve-se à vontade, assim como cita Brandão, de “*se sentir livre para fazer coisas erradas*”. No ponto de vista do discente, ao se distanciar do quadro negro e do professor, as chances de conversar com os colegas, “zoar” os outros e fazer bagunça aumentam. Neste sentido, as jovens alunas do “Rosa” também alegam ter escolhido tal espaço na sala de aula para ficar mais fácil de interagir com suas amigas integrantes da turma e, ao mesmo tempo, executar algumas “*transgressões intelectuais*”, como por exemplo, a “cola”. Ao optarem por lugares onde podem fazer “coisas erradas” ou onde possam “*ver e ser vistas*”, os jovens alunos escolhem espaços que julgam seguros para poderem realizar seus objetivos junto com a sua turma. Teoricamente para “colar” estes precisam da cobertura de algum amigo, assim como para fazerem os outros rirem, costuma ser mais fácil na companhia dos membros da turma.

Baseadas na vontade de interagir com outros colegas, no interesse nos estudos, no desejo de manter-se quase imperceptível na sala ou de ser o centro das atenções, as turmas de afinidade optam por um espaço no interior da sala a partir de seu comportamento. Ter condutas próximas ou distantes do comportamento que a instituição de ensino espera que o aluno demonstre no interior da escola, refletem-se na política geográfica de cada grupo de afinidade: sentar próximos aos integrantes de suas turmas permite que os jovens alunos

realizem tanto as “artimanhas do prazer”, quanto as atividades escolares juntos, de uma maneira mais agradável. Neste sentido, a “*política geográfica*” acaba proporcionando a manutenção da dinâmica dos espaços que permite facilitar as interações entre as turmas de afinidade no interior da sala de aula.

Neste momento da pesquisa, é possível identificar quais são as turmas de afinidade, quem e como são seus componentes, quais são suas condutas aproximadas e onde os mesmos permanecem no interior da sala. Onde e quando os membros de cada grupo se conheceram? Como se aproximaram? Como se constituíram como grupo? Boa parte das respostas para essas indagações pode ser buscada ao tentarmos compreender a origem dos mesmos.

3.2.3 – Origem das turmas

*“A gente não faz amigos, reconhece-os.”
Vinícius de Moraes*

Ao longo da observação e identificação das turmas de afinidade, ao responderem um questionário sobre “*o que você mais gosta na escola*”, 50% dos educandos responderam que são os amigos. Fatos como a vontade de estar com os colegas fora de sala de aula, as conversas e “zoações” durante o período do recreio, reforçam a importância e a preferência pelas interações na instituição. Como já muito pesquisado⁴⁵ a escola é uma instituição na qual ocorrem diferenciadas interações sociais e, por isso, a entendemos como um espaço privilegiado de fazer amigos, gerador de relações de sociabilidade. Através da convivência rotineira dos jovens alunos na escola, cada um com trajetórias e culturas diferentes, compartilhando o mesmo espaço, ao menos por um ano, formando as turmas de afinidades, como os que mostramos anteriormente, os mesmos passam viver a sua condição juvenil mais presente no interior da escola, buscando momentos prazerosos com os amigos no decorrer do cotidiano escolar.

As turmas de afinidade revelam a valorização atribuída pelos jovens alunos de “ser grupo” no cotidiano escolar. Na sala 2^a A não há aluno que não pertença a nenhuma forma de agrupamento: os jovens constroem grupos, são inseridos ou transitam para outro. Cada

⁴⁵ Dayrell (1996), Silva (2000), Corti e Souza (2005) e Brandão (2005).

jovem aluno, a partir dos seus costumes, identifica afinidades com seus pares e, a partir da escolha, opta por qual agrupamento participará. Os grupos de amigos e as relações informais podem se construir a partir de diversificadas lógicas como as origens sociais dos jovens, as suas aspirações, a segregação de gênero e as unidades sociais da escola (Abrantes, 2003).

Se nos basearmos na formação das turmas identificadas percebemos determinadas afinidades mais evidentes nos agrupamentos, como a vontade de se dedicar aos estudos, de conviver somente com indivíduos da mesma religião, de gostar do mesmo estilo musical ou da vontade de colocar em prática as “artimanhas do prazer”.

Como em muitas situações do cotidiano, no trabalho, na igreja e até mesmo na própria vizinhança, os indivíduos tendem a se aproximar e se relacionar mais com uns do que com outros, baseando as escolhas a partir da afinidade. No interior da instituição de ensino, no caso da turma escolhida, não foi diferente. Porém, quais são os aspectos que motivaram a escolha dos jovens alunos que constituem cada turma de afinidade?

Para usufruir desses momentos com seus amigos na escola há um processo de *escolha* por parte dos jovens, aspecto característico da sociabilidade. É preciso cuidado ao abordar a dimensão da escolha no interior da instituição de ensino pois é interessante ressaltarmos que o processo de escolha do jovem aluno pode ser influenciado pelas escolhas anteriores da escola.

A “enturmação” das salas

A instituição de ensino tende a distribuir os seus alunos baseando-se em critérios pré-estipulados, a partir dos quais estabelecem em qual turma cada jovem aluno irá estudar e, conseqüentemente, quem serão os seus colegas de sala. Na Escola Estadual Roberto Monteiro os alunos costumam ser distribuídos em sala de aula pelos próprios funcionários da secretaria da instituição. Quem já é aluno da escola tende estudar no próximo ano com os mesmos colegas do ano anterior⁴⁶, e os novatos, são distribuídos aleatoriamente. Neste sentido, achamos interessante questionar: há influencia da “enturmação” na construção dos laços de amizade na instituição escolar?

⁴⁶ Por exemplo, o jovem aluno que estudou no ano de 2006 na sala de aula 1ª A, estudará em 2007 na sala de aula 2ª A.

Os jovens alunos convivem boa parte do tempo na escola com as turmas organizadas no início do ano letivo e mantidas ao longo do período escolar. Grande parte do convívio na instituição gira em torno dos colegas em sala de aula. De acordo com Miguel Arroyo (2004), a forma com que a escola e os laços de amizade lidam com a “enturmação” pode regular possibilidades de existir convívios ricos ou pobres, flexíveis ou rígidos ao longo do ano escolar. Os critérios utilizados pelas instituições de ensino podem variar, mas tal rigidez costuma se manter.

Conforme o autor, alunos e professores tendem a estabelecer “*estrictos convívios humanos*” no interior da sala de aula (ARROYO, 2004, p. 324). O tradicional modelo de “enturmação” permanente está relacionado ao rigor dos currículos e ao afastamento dos docentes das interações com os discentes. O autor aponta que:

“(…) a rigidez das turmas e dos agrupamentos vem se revelando antipedagógica independente de termos ou não grupos de alunos (...) lentos, aceleráveis ou descontínuos”. (ARROYO, 2004, 349)

Tal compreensão também pode ser observada nos estudos de Requena Santos (1994). O autor aponta que somos nós mesmos que construímos nossas interações, ainda que inseridos em redes determinadas que não escolhemos. Neste sentido, algumas relações iniciais não são dadas, mas tendemos mesmo assim a estreitar os laços somente como, quando e com quem bem entendemos. Com o passar do tempo é possível criar normas de convivência com estas relações “impostas”, podendo até convertê-las em relações de amizade pois

“Nos hacemos responsables de nuestras relaciones, y entonces decidimos a qué compañías aspiramos o cales merece la pena continuar, a quiénes debemos ignorar o, simplemente, tratar como conocidos y a quién hemos de procurar no ver nunca más”. (REQUENA SANTOS, 1994, p. 48)

Boa parte dos jovens investigados construiu suas turmas de afinidade a partir da convivência com os colegas da mesma sala, isto é, pertencer à mesma sala de aula contribuiu na construção de cada turma de afinidade. A delimitação física presente na sala de aula, juntamente com a “enturmação” determinada pela escola, interfere diretamente na constituição dos grupos porém não condiciona todas as interações entre os jovens alunos na instituição de ensino. Influenciados pela formação das salas feitas pela escola, e devido

motivações diferentes, cada jovem aluno busca com quem quer interagir com mais intensidade. Porque uns e não outros?

Vale notar que em relação aos aspectos motivadores ressaltados pelos jovens sobre a origem de seus grupos, diversos deles se interpenetram, não são excludentes, se articulando frequentemente. Afinal, quais são eles?

Origens e seus aspectos motivadores

Segundo os próprios jovens, um dos motivos que influenciaram nas escolhas de suas amizades é por *terem estudado juntos em outra sala ou em outra escola* anterior à Roberto Monteiro. Neste sentido o reencontro na escola, na mesma sala de aula, pôde incentivar os indivíduos a se aproximarem, construir ou simplesmente darem continuidade a uma relação já existente, uma amizade iniciada antes mesmo do ano letivo em questão.

Cerca de duas turmas parecem ter sido compostas nesses moldes: “Meião” e “Fundão”. Neste caso os grupos puderam permanecer com as amizades pré-construídas e, como no “Fundão”, puderam também agregar outros colegas da sala de aula, enriquecendo e aumentando tal turma de afinidade. Por este viés, a convivência no ambiente escolar ajuda a preservar e a desenvolver as amizades entre os jovens alunos:

“Eu e o Alexandre a gente estuda junto desde a 8ª série ... eu e o Binha desde o 1º ano. Aí o pessoal vem de fora... e a gente junta a nossa galera e vai dando nisso aí ó!” (Juliano, 17 anos)

Um segundo motivador na escolha dos jovens na construção de suas turmas é quando alguns deles *moram próximos uns dos outros* no próprio bairro. Muitos jovens moradores do Linhares e Bom Jardim já se conheciam de vista, se cumprimentavam ou simplesmente tinham consciência de um pouco da vida do outro. Ao se verem estudando na mesma instituição de ensino ou até mesmo na mesma sala de aula os jovens tenderam a se aproximar mais, conseqüentemente interagiram com maior frequência e intensidade. A turma de afinidade da “Janela” alegou que todos os componentes moram próximos, mas nunca trocaram mais palavras a não ser um “olá”. Ao entrarem em sala no primeiro dia de aula e não conhecerem ninguém procuraram sentar-se próximos desses conhecidos, o que resultou na construção da turma.

Segundo Van Zanten (2000), ao mesmo tempo em que os amigos de bairro são muitas vezes amigos da escola, os amigos da escola podem estar associados ao local de residência. Neste sentido, os jovens constroem novos laços e a escola passa a servir como um espaço o qual possibilita o surgimento de amizades (ou inimizades) novas. Convivendo mais, aproximando-se com o passar do tempo e construindo gradativamente valores como intimidade, confiança e companheirismo, a instituição escolar pode muitas vezes funcionar como um espaço de ampliação de sociabilidade:

“Minha amizade aumentou! Antes eu não conhecia a Adriana, o Juliano, o Binha... eu conhecia menos gente. Agora eu converso”. (Deise, 16 anos)
“Ano passado a gente se uniu mais, mas, esse ano, foi mais o Binha, o David, o Dim... a Deise, o João...” (Adriana, 17 anos)
“Eu acho que sempre vai aumentar. Eu estudava no Sandra Emília e eu tinha meus amigos lá. Hoje eu ainda tenho amigos mas, eu vim pra cá, eu fiz amizades novas e, se eu mudar pra um novo colégio, eu vou fazer mais” (Gabriele S., 17 anos)

Felix Requena Santos (1994) enriquece tal discussão apontando que a escolha, ao estabelecer relações de amizade, é influenciada por fatores estruturais e pessoais pois além dos indivíduos influenciarem uns aos outros a partir das interações sociais, estas se estruturam pela composição social do entorno no qual os mesmos estão inseridos. A amizade torna-se um resultado complexo de preferências individuais que ocorrem no interior do contexto social, bem como dentro de determinados limites espaciais. Neste sentido, tornar-se amigo por ter estudado na mesma instituição escolar ou por ser vizinho em um mesmo bairro releva, mais uma vez, como que a proximidade espacial interfere na formação dos laços de amizade, reforçando a hipótese de que a sala de aula também incentiva a aproximação maior entre os componentes da mesma do que dos indivíduos fora dela.

Mais um aspecto motivador percebido foi a relevância das *características comuns a cerca dos estilos culturais* dos jovens. Seja a partir da frequência à mesma igreja ou da mesma religião, ou por gostar do mesmo estilo musical, alguns jovens alunos procuraram se aproximar de outros que têm as mesmas preferências.

As turmas dos “Roqueiros” e das “Evangélicas” alegaram que a aproximação dos seus componentes deu-se por meio da identificação mútua. Para Juarez Dayrell (2006) a escola possibilita a ampliação das relações e dos agrupamentos a partir de diferentes

expressões de diversidade. Um modelo dessa diversidade é a formação das turmas em torno dos estilos culturais. A existência ou a adesão a um mesmo estilo cultural parece funcionar como incentivador da formação e da manutenção dessas turmas de afinidade assim como ocorre, por exemplo, na turma dos “Roqueiros”. Para entendermos melhor o que entendemos com a noção de estilo, recorreremos às palavras de Dayrell (2005) que o define como

“(…) uma manifestação simbólica das culturas juvenis, expressa em um conjunto mais ou menos coerente de elementos materiais e imateriais que os jovens consideram representativos de sua identidade individual e coletiva. A construção de um estilo não é somente a apropriação ou a utilização de um conjunto de artefatos; implica a organização ativa e seletiva de objetos, que são apropriados, modificados e reorganizados e submetidos à processos de resignificação, articulando atividades e valores que produzem e organizam uma atividade de grupo. Neste sentido, pressupõe uma escolha intencional cuja ordenação pode levar a uma diferenciação dos padrões dominantes. (DAYRELL, 2005, p. 41)

De todos os elementos representativos de uma típica *tribo do rock* a que os jovens alunos da turma dos “Roqueiros” mais evidenciava era o uso de camisetas da cor escura, geralmente pretas, com estampas de bandas ícones do rock dos anos 80 e 90⁴⁷, e poucos dos tempos atuais. Contudo, parece que não só o modo de vestir que constitui a identidade individual e coletiva de um agrupamento construído a partir de um estilo cultural. A maneira como esses jovens pensam o mundo e agem sobre ele sofre influência do estilo que são adeptos.

Nessas turmas de afinidade, assim como nas outras, a ampliação das experiências é um aspecto marcante na entrada da juventude, quando os amigos constituem um importante papel para a vivência das mesmas. Contudo, nos grupos que apresentam o estilo como mola propulsora de aproximação os jovens constroem formas de sociabilidade através do exercício da convivência social e, ao mesmo tempo, construindo identidades em comum. Segundo Marília Pontes Spósito:

⁴⁷ Boa parte das camisetas apresentava estampas como *Nirvana, Metallica, Rolling Stones, Black Sabbath, Sepultura*, entre outros.

“As inúmeras modalidades de aglutinação juvenil em torno da música têm possibilitado a constituição de identidades em comum, de linguagens e códigos específicos que reúnem jovens em grupos, canalizando interesses e formas de compreensão da realidade social” (SPÓSITO, 2002, p. 83)

Desta forma, envolvidos no estilo musical *rock*, a turma de afinidade dos “Roqueiros” define roupas e gírias próprias. É no estilo que nesses meninos encontram práticas de sociabilidade e símbolos para a sua condição de jovem. A identidade construída individualmente e coletivamente muitas vezes é marcada por elementos diversos, como o visual. Além das camisas utilizadas pelo grupo dos “Roqueiros” como descrito anteriormente, os jovens integrantes dessa turma também fazem uso de outros elementos que podem ser importantes na identificação de tal estilo cultural. O uso de gírias como “*maneiro*”, “*som pesado*”, “*vocalista animal*” e “*guitarra suja*” eram comuns nos “bate-papos” desses alunos. Boa parte dos assuntos girava em torno do tema música. Neste sentido, expressões dessa natureza tornavam-se bastante comuns no dia-a-dia desses jovens. Além do estilo musical em comum, havia outro assunto que era unanimemente agradável a todos os “Roqueiros”: o futebol.

Conversar e discutir sobre campeonatos e “peladas” que envolvesse essa modalidade de esporte parecia ser comum em todas as turmas que tivessem meninos como integrantes. Todavia, o interesse desse grupo ultrapassava as conversas na sala de aula e no pátio: dos cinco componentes da turma, quatro fizeram parte do time da sala de aula que disputou o *Interclasse* naquele ano, alcançando o vice-campeonato na disputa. Portanto, fazer parte de uma turma unida por meio do estilo torna-se “*um espaço e um tempo para a afirmação da condição juvenil e a construção de determinadas maneiras de ser jovem*” (DAYRELL, 2003, p. 49), também no interior da instituição escolar.

No caso das “Evangélicas”, a igreja não constitui somente o espaço motivador da origem das turmas de afinidade. Acaba tornando-se a essência do conjunto e características, interferindo em algumas condutas como evitar o uso de roupas curtas e justas, ter cabelos muito curtos e usar maquiagem excessiva.

Optando por construir uma turma só de meninas evangélicas e, ao mesmo tempo, interagirem apenas com indivíduos ligados a esta religião, as jovens acabam escolhendo também ficar distantes dos indivíduos que não seguem as mesmas condutas.

No Brasil é considerado *evangélico* todo e qualquer indivíduo associado à denominações religiosas não ligadas ao protestantismo histórico, que alegam seguir os Evangelhos com especial rigor e fidelidade. Nesta linha religiosa podemos citar as Igrejas Batista, Presbiteriana, Quadrangular, e Igreja de Jesus Cristo dos Santos dos Últimos Dias, dentre outras. A tentativa dessas Igrejas de acompanhar com rigidez alguns de seus princípios, muitas vezes acaba sendo entendida por seus fiéis com uma certa inflexibilidade, fazendo com que os seus deveres sejam realizados com exatidão e pontualidade. Ser fiel aos preceitos da igreja é um ato extremamente valorizado nestas instituições, principalmente nas Evangélicas. Algumas questões são bastante frisadas na religião evangélica, como os cuidados que a comunidade deve ter no contato com as “coisas do mundo”, isto é, com tudo que não seja ligado às crenças de sua seita.

Uma outra perspectiva motivadora na escolha e formação das turmas foi a *condição social e padrão de consumo*. A partir do local onde moram e das roupas que usam alguns jovens alunos, passam a construir uma “pirâmide social” que parece interferir no processo de escolha dos amigos. Aparentar possuir mais ou menos dinheiro ou consumir mais ou menos que os colegas, foram aspectos relevantes nessa perspectiva para as turmas “Rosa” e “Meião”.

Segundo Pedro Abrantes (2003), em um contexto desfavorecido há processos de integração maior entre aqueles que tem recursos econômicos para investir e aqueles que são excluídos. Estes que não possuem tal recurso tendem a permanecer à margem, fingindo não se importar e depreciando um universo cultural do qual não fazem parte. Conforme o autor, os amigos constituem uma *“importante marca identitária e de ‘status’.*” (ABRANTES, 2003, p. 98). Tal processo pareceu mais claro na fala das meninas dos grupos “Meião”, por se sentirem em uma posição desconfortável em relação às meninas da turma “Rosa”. As jovens alunas que compõem este último agrupamento costumam se vestir com roupas da moda, cuidam muito dos cabelos, estão sempre de unhas feitas, são brancas, magras, e costumam ir às aulas maquiadas.

Tais características não são percebidas entre as meninas do “Meião” pois estas não fazem uso de maquiagem na escola, geralmente estão vestidas de blusa de malha, tênis e calça jeans, e duas alunas alegam estar acima do peso. Estas revelaram seu ponto de vista,

partindo da comparação com outras turmas de afinidade da mesma sala, a “Rosa” e o “Fundão”:

ALINE: “Eu me sinto inferior, eu me sinto!”

TAÍS: “Ah, esse pessoal tudo que tem dinheiro! (risos) Tipo assim, a gente vai ‘mulambada’ pro colégio, aí chega aquelas menina tudo arrumadinha...”

ALINE: “A Manuela, a Adriana, elas são mais simples, entendeu?! Não to falando da forma que ela é não, eu to falando que anda sempre de olhinho pintado, vem com umas calças diferentes...”

TAÍS: “Elas são mais arrumada.”

ALINE: “É. E a gente vem ‘mulambenta’ mesmo!”

(Aline, 16 anos e Taís, 17 anos)

Requena Santos (1994) afirma também que a influencia da estrutura social na eleição ou escolha das amizades pode estar estreitamente ligada com o prestígio social do sujeito, isto é:

“Las características sociodemográficas, el *status* y la semejanza de posiciones sociales influyen directamente en los amigos que tenemos o que podemos escoger”. (REQUENA SANTOS, 1994, p. 99)

Por fim, para alguns jovens os agrupamentos na escola foram pautados da “vizinhança de carteira”. Alguns deles alegaram que mantiveram contato com os indivíduos que sentavam ao seu redor e, com o passar do tempo e dos “bate-papos”, a relação de sociabilidade foi se fortalecendo. A aluna Carla defendeu que alguns jovens alunos “no início do ano não conversam com ninguém” e que, aos poucos, “vai conversando com as pessoas que sentam do seu lado”. Mesmo sem se basear no estilo, ou na maneira como se vestir, a necessidade e a busca pela construção de amizade na instituição escolar não desaparecem: algumas acabam se formando sem planos, naturalmente, como “guiadas pelo destino”.

Vale destacar que quaisquer que sejam as origens das turmas de afinidade, uma única turma pode apresentar mais de um aspecto motivador, se constituindo e se fortalecendo com a intensidade e dinamicidade. A turma pode apresentar uma ou mais dimensões como origens de seus laços, pois os aspectos tratados anteriormente não são excludentes. Ao mesmo tempo em que um grupo possui jovens alunos que se aproximam pelo estilo de música que gostam de ouvir, estes podem reforçar seus laços por também morarem próximos uns dos outros.

“Vai dando uma vontade de voltar pra escola...”

Ao ver a escola como um espaço possível para se construir novas amizades, bem como um ponto de encontro para conviver e manter as já existentes, a visão que o jovem tem sobre a escola pode mudar, adquirindo significados, para muitos, de caráter positivo. Palavras como *“tortura”* e expressões como *“é chato pra caramba”*, passam a ser acompanhadas ou até substituídas por *“é legal pra caramba”*, ou *“vai dando uma vontade de voltar pra escola”*. Através de momentos no interior da instituição como o recreio, os períodos entre uma aula e outra, e a *“matança de aula”*, é perceptível a satisfação e a alegria externada pelos jovens alunos, em seus olhares e ações. Pela empolgação ao vivenciarem tais momentos é interessante notar os semblantes dos jovens que geralmente não costumamos perceber no interior da sala de aula.

Através dos momentos onde a interação com os grupos torna-se a atividade principal boa parte dos jovens alunos, geralmente apáticos no interior da sala de aula, passam a demonstrar ânimo e prazer em estar naquele determinado tempo e espaço. Tais momentos parecem funcionar como um *“carregador de baterias”* para os jovens estudantes, fazendo muitas vezes que os mesmos retornem às salas prontos para permanecerem até o término do período de aula.

Em meio ao uso da escola como local de construção de laços de amizade e de encontro dos jovens alunos vale ressaltar que tal aspecto pode ser fortemente notado na vida das jovens alunas que possuem namorado. Neste sentido, estas valorizam muito o encontro com as amigas e amigos no interior da escola pois revelam não ter mais tempo para tais interações no final de semana. Para estas jovens, os dias de sábado e domingo são dedicados única e exclusivamente para seus namorados e afirmam achar incorreto quem não divide seu tempo entre namoro e amizade dessa maneira:

“Igual eu, a Carla e o pessoal: a gente se vê de segunda à sexta! Então tem aquela... aquele contato, assim, entendeu. A gente se vê todos os dias, conversa todos os dias... eu acho importante, assim, a escola é um laço da gente! Pelo menos a gente assim que é amigo, porque no final de semana a gente não encontra, então o colégio é o ponto de encontro né?! Eu não sei como vai ficar depois do 3º ano né?! Isso que eu acho ruim. A gente vai ter que se acostumar a marcar toda semana pra se ver, conversar...”
(Daiana, 18 anos)

Da mesma forma que os jovens alunos pesquisados atribuem à escola a importância de ser um espaço onde convivem e interagem com os amigos, também alegam que um dos momentos em que mais se sentem envolvidos no interior da instituição de ensino, é no encontro com os seus pares na escola.

Além de um espaço produtor de sociabilidade, a escola cumpre a função de manter viva a chama da amizade contribuindo, de forma não intencional, na manutenção das turmas de afinidade, das inimizades, das relações dos melhores amigos. É na instituição de ensino que o indivíduo vê uma possibilidade de encontrar e interagir com seus pares, sem o perigo da desaprovação da família e a instabilidade de se conseguir meios para isso. Se a presença dos jovens alunos é obrigatória no interior da instituição de ensino, ao longo do período da manhã, porque não utilizar tal momento para a interação com os amigos, usufruindo com prazer o ambiente escolar? Independente de ver a escola como mola propulsora para a vida profissional e/ou como um espaço de encontro, a sociabilidade está presente nas duas versões.

A instituição de ensino passa a ser interpretada pelos jovens alunos de periferia como um espaço de ampliação de sociabilidade. Através da construção das turmas de afinidade intensificam-se os laços de amizade, quando os discentes atribuem aspectos positivos e incentivadores a convivência no interior da escola.

3.3 - A DINÂMICA DOS GRUPOS

Ao longo do ano letivo, boa parte das turmas de afinidade sofreu alterações. Certos agrupamentos existentes no 1º semestre escolar, ao final do 2º, apresentavam-se modificados. Boa parte dessas mudanças foi pautada basicamente no trânsito de elementos entre as turmas de afinidade ou de salas, e também na evasão escolar.

Se nos focarmos em relação às turmas “Rosa”, “Roqueiros” e “Meião”, essas alterações parecem se tornar mais freqüentes. No decorrer do ano letivo quatro jovens componentes da turma do “Meião”, optaram por trilhar caminhos diferentes das outras meninas do seu grupo, colocando o mesmo como a turma de afinidade que mais sofreu trânsitos dessa natureza ao longo da investigação. Deisieli transferiu-se para o turno da

noite pois arrumara um emprego durante o dia, Sílvia parou de estudar a pedido do marido, Lenise faltava freqüentemente às aulas até parar de ir à escola, e Gisele, também com a troca de Deisieli de turma (amiga com quem tinha mais intimidade), transferiu-se para a turma de afinidade das “Evangélicas”.

Outro agrupamento que também apresentou alterações foi o “Fundão”, sofrendo três “trânsitos” de membros entre as turmas, uma a menos do que o “Meião”. O jovem aluno Leandro transferiu-se para o período noturno no intuito de conseguir um emprego, Cleiton também mudou de turno devido à contratação com um time de futebol na cidade e Binha, com o registro de muitas faltas e notas insuficientes, em diferentes disciplinas, parou de freqüentar a escola no mês de agosto.

Migrar de uma turma para a outra, trocar de amigos, se aproximar mais de uns ou se afastar de outros, principalmente no interior da instituição de ensino, são situações comuns nas relações de sociabilidade dos jovens. (Dayrell, 2006).

Percebemos que no caso dos jovens alunos de periferia investigados, existem duas dimensões presentes nesses movimentos entre turmas de afinidade. A primeira se baseia em torno de duas situações típicas: o *trabalho*, que implica a transferência de salas e/ou de turnos, e a *evasão escolar*. Como tratado no Capítulo 2, a condição de vida de boa parte dos jovens alunos de periferia provoca a inserção no mercado de trabalho e, para muitos deles, o abandono dos estudos precocemente. Morando em locais improvisados, em um bairro de infra-estrutura precária, com poucos recursos e uma renda familiar que geralmente não atende a necessidade de todos os moradores da casa, os jovens tendem a buscar no trabalho, um meio para obtenção recursos e, assim, vivenciar melhor esta etapa da vida. Muitas vezes abandonam os estudos por não conseguirem conciliá-lo com o trabalho.

Pedro Abrantes (2003) comenta a ligação entre a evasão escolar e as classes pobres como um fato que necessita maior atenção. Segundo o autor existe uma coincidência entre o histórico escolar das famílias, que ele denomina como “herança”, e a probabilidade desses jovens alunos de não conseguirem se adaptar no papel de aluno, revelando uma tendência em percorrer a “*ladeira escolar*”. Na sua opinião, o insucesso e o abandono escolares não só continuam a atingir um número de alunos cada vez maior, bem como permanece intensamente estruturado devido à fatores sociais, ressaltado pela classe social de origem. Situações como o *trabalho* e a *evasão escolar* provocam tais trânsitos entre as

turmas de afinidade, nos remetendo à uma espécie de determinação, condicionada muitas vezes pela classe social.

A segunda dimensão nesses movimentos, assim como esses dois fatores, baseia-se nos conflitos e os simples “*ir com a cara*”. Estes aspectos nos remetem à dimensão da *reversibilidade* que, segundo alguns autores, está estreitamente ligada a escolha, à um modo de ser jovem. Conforme Machado Pais (2005) ela é expressa no constante “vaivém” em diferentes formas de lazer, com diferentes turmas de amigos, podendo aderir a um grupo hoje, e outro amanhã. Na área afetiva por exemplo, o “ficar” traduz bem essa idéia e, no trabalho, tal condição pode ser percebida na procura de emprego, reforçado pelo instável mercado de trabalho⁴⁸. Pais define essa geração com a metáfora “*ioiô*”, revelando a idéia de mutabilidade das gerações atuais. Ao testar suas potencialidades, os jovens se deparam com alguns limites e, muitas vezes, optam pela ruptura, sendo uma forma possível de auto conhecimento.

Metaforicamente o autor levanta que as vidas dos jovens podem ser vistas como “*labirintos de encruzilhadas e de utopias*”, onde as aparentes saídas desembocam em outros novos labirintos da mesma natureza e, por estarem inseridos em “*sociedades labirínticas*”, que os mesmos envolvem-se em “*trajetórias ioiô*”:

“Perante estruturas sociais cada vez mais fluidas e modeladas em função dos indivíduos e seus desejos, os jovens sentem suas vidas marcadas por crescentes inconstâncias, flutuações, descontinuidades, reversibilidades, momentos autênticos de vaivém. (...) São esses movimentos oscilatórios e reversíveis que o recurso à metáfora do ioiô ajuda a expressar”. (PAIS, 2005, p. 58)

Portanto, transitar por outras turmas, por outras salas de aulas ou por outros turnos (tarde e noite), na ótica da sociabilidade, significa começar tudo novamente: identificar afinidades, estabelecer aproximações, constituir grupos e reforçar os laços de amizade. O recomeço de todo esse processo interfere no cotidiano escolar dos jovens alunos, uma vez que são essas interações sociais que fazem parte do dia-a-dia de uma instituição de ensino.

É certo que tal movimento está presente em boa parte das turmas de afinidade, independente da sua postura na instituição de ensino. Contudo, notamos que à medida que o

⁴⁸ Como por exemplo os “biscates” e os empregos temporários.

comportamento das turmas se distancia do esperado pela escola, tal movimento tende a intensificar, desvelando uma certa instabilidade da relação dos jovens membros desses agrupamentos com a escola, definindo um cenário instável.

Abandonar a escola devido às notas fracas, trocar de turno para buscar um emprego, etc, causam trânsitos entre os membros e/ou troca de turmas de afinidade que não são programadas, tão pouco tem a ver com indiferença ou substituição. Na verdade, parecem fazer parte da condição do jovem nas interações com os seus pares na instituição de ensino. Ao iniciar o ano letivo compartilhando experiências em um determinado grupo e, ao longo do ano, se aproximar de outro, ou de outros, torna-se um movimento aceitável e comum entre os jovens.

Neste sentido o jovem passa a investir no cotidiano pois o tempo presente tem relevância perante o tempo do passado e do futuro. As rotas do cotidiano não são necessariamente de passividade ou de rotina pois, muitas vezes, os jovens alunos deparam-se com rupturas ocasionadas pela *evasão escolar, trabalho e/ou conflitos*. Boa parte delas pode ser notada na dinâmica presente nas turmas de afinidade: aproximar, afastar, trocar de agrupamento e interagir mais com uns do que com outros.

3.3.1 - A Dinâmica das relações

Durante o período da pesquisa, foi possível identificar, duas maneiras com que as turmas de afinidade se relacionam: *as interações somente no interior da própria turma e as interações entre os componentes de diferentes turmas de afinidade*.

A *interação somente no interior da própria turma* remete às relações estabelecidas somente entre os jovens alunos do mesmo grupo. Certas vezes, quando em sala de aula os professores estipulavam quais seriam os grupos de trabalho, misturando componentes de diferentes turmas em sala, levantava-se sempre um problema. Alguns jovens se opunham à obrigação de se juntar a colegas de outras turmas para realizar qualquer tipo de atividade escolar. Através de reclamações, caretas e tentativas de mudar a idéia do professor, a maioria dos jovens tentava evitar este tipo de situação. Frustrados ao perceber que não conseguiriam lutar contra o fato, muitos buscavam formas de resolverem tal questão. Algumas vezes os grupos formados pelos docentes eram grandes, fazendo coincidir dois ou até três da mesma turma de afinidade. Neste sentido, os jovens alunos buscavam maneiras

de interagir o máximo possível somente com esses amigos. A saída era subdividir as tarefas no interior do grupo formado, estipulando atividades específicas para determinados integrantes. Dessa forma, os membros da mesma turma tinham a oportunidade de se juntar e, fazer a “sua parte” do trabalho somente entre eles. Posteriormente, era preciso somente juntar as diferentes partes, e finalizar a tarefa “costurando” cada uma delas.

Todavia, caso os jovens alunos tivessem a oportunidade de formar seus próprios grupos de trabalho, a afinidade prevalecia diante da situação, e as turmas eram fundamentais para a organização desses agrupamentos. O grupo das “Evangélicas” por exemplo, procuravam interagir e organizar tais turmas de trabalho somente interagindo entre si:

“Assim, era eu, a Bianca e a Silvia. Quando a Silvia faltava, era eu e a Bianca, agora, quando a Silvia falta, eu fico sozinha. Aí, na hora do recreio eu fico com outro pessoal da minha igreja... só que eu tenho mais intimidade é com a Silvia. (risos) Mas quando ela falta eu fico meio sozinha, aí é ruim”. (Gabriele S., 17 anos)

Outro agrupamento que também buscar fazer suas atividades nestes moldes, era a turma da “Janela”. Em todas as tarefas coletivas, na primeira explicação do professor, os três componentes já se dispunham em trio com as carteiras encostadas umas nas outras.

Seja em momentos de atividade ou não, com o docente presente ou ausente em classe, as interações dos integrantes dessas duas turmas, em sala de aula, limitavam-se somente no interior do próprio grupo. Os grupos “Meião”, “Rosa” e “Roqueiros” também demonstram que muitas de suas relações baseiam-se em outra forma de relacionamento estabelecida pelos jovens, a interação *entre os componentes de diferentes turmas de afinidade*, fora de seu agrupamento. Determinados grupos interagem mais do que outras, relações constituídas a partir das interações entre determinados componentes de dois ou mais turmas diferentes.

Achamos interessante ressaltar a intensidade das relações entre as turmas de afinidades, a qual ocorre, dependendo do grupo em questão, com maior ou menor frequência. Notamos também que mesmo sendo um, dois indivíduos ou todo a turma, há uma espécie de ritmo para as interações das mesmas. Alguns agrupamentos interagem mais vezes umas com as outras, construindo uma rede de comunicação, característica nem

sempre comum em relações desse tipo. Na sala de aula as turmas de afinidade que interagem com maior frequência são o “Meião” com o grupo “Rosa”, e os “Roqueiros” também com o “Rosa”.

Focando nestes últimos dois grupos, existe na turma dos “Roqueiros” dois irmãos gêmeos, de cor branca, os quais são envolvidos em atividades extra-escolar, como judô e cursinho particular preparatório para o PISM. Ao mesmo tempo, são os únicos desta turma que costumam andar com roupas da moda, como agasalhos, tênis e bonés de marca. Baseando-se na condição social e nos padrões de consumo, as meninas da turma “Rosa” acabam identificando alguns aspectos em comum com os gêmeos dos “Roqueiros”. Através dessa dinâmica, os integrantes de determinadas turmas sentem-se motivados em estabelecer interações com indivíduos que não sejam da sua própria turma.

JULIANO: “Cada dia eu converso com um grupo diferente.”(risos)

ALEXANDRE: “Ele agora tá com a galera do metal!” (risos)

JULIANO: “É... eu tô conversando com a galera do metal agora...”

(Juliano, 17 anos e Alexandre, 16 anos)

Vale a pena ressaltar a existência de uma certa diversidade na interação entre os componentes da mesma turma. Cada jovem trás e constrói sua identidade no interior do ambiente escolar, provocando nas turmas uma certa heterogeneidade que interfere na constituição dos laços. Como percebemos, com características comuns a todos mas com especificidades, cada turma expressa uma certa identidade e comportamento.

Neste sentido as amizades contribuem na construção de uma auto-identidade positiva dos jovens pois, ao realizarem trocas “de idéias”, estão formulando certa abertura para o mundo. Assim, as relações sociais dentro da escola favorecem a formação de auto-imagens (positivas ou negativas), as quais interferem na produção da subjetividade dos jovens alunos. Em meio a um processo, interagindo com a turma, o jovem aluno tem a oportunidade de construir sua identidade a partir das relações com seus pares. 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. 189).

“Não vou com a cara e pronto!”

“Há duas espécies de chatos: os chatos propriamente ditos e ... os amigos, que são os nossos chatos prediletos.”
Mário Quintana

Em meio às interações entre as turmas de afinidade, podemos afirmar que o comportamento dos agrupamentos, reforça os limites e as diferenças entre determinados grupos. As diferentes condutas e a falta de posição da escola frente a esses comportamentos, provoca uma espécie de incômodo em certos jovens das turmas “Evangélicas” e “Janela”. Bianca (“Turma das Evangélicas”) acha que os jovens alunos que participam de qualquer tipo de transgressão deveriam ser punidos, para servir de exemplo e assim, tentar inibir outras tentativas da mesma natureza. Parte desses jovens alunos se diz vítima do comportamento das outras turmas, sugerindo maior controle da direção, para com a *“bagunça e os bagunceiros”*:

“Eu gosto da escola, mas não da direção. A direção não tem... eu nunca vi firmeza ali! O aluno manda mais que a diretora!” (Deise, 16 anos)

Em sua dissertação de Mestrado, Silva (2000) aponta que limites e regras diferentes que contribuam na melhora dos comportamentos dos jovens na instituição de ensino são algumas das demandas dos jovens alunos do Ensino Médio, assim como Deise e Bruna o fazem. Segundo o pesquisador, o desrespeito com o trabalho do professor, a bagunça em sala e a quantidade de jovens “matando aula” dentro da escola, também contribui para a indisciplina escolar e a transgressão às normas escolares. Na instituição, a posição dos profissionais é colocada por alguns professores com um certo desânimo. Alguns deles afirmam *“fazer o que podem”*, alegando que muitos dos jovens alunos da sala *“não tem mais jeito”*.

Nas aulas de Fátima (Matemática) por exemplo, presenciamos constantemente uma certa “desmotivação” em estabelecer limites e condições para o andamento da aula, muitas vezes a docente interrompe suas explicações com apelos de silêncio, respirando fundo, virando-se para o quadro e continuando a aplicar o conteúdo. Segundo ela:

“Muita coisa, hábitos (sic), tinha de vir de casa. Como vou ensinar a 30 adolescentes, ao mesmo tempo, a terem educação?! Não dou conta não! Ninguém dá!” (Fátima, 37 anos)

A fala da professora Fátima nos remete a uma divisão de funções na formação dos jovens alunos, na qual cabe à família o ensino de hábitos, comportamentos e valores, e à escola, o ensino dos conteúdos. A docente parece se ater em um tempo no qual a cultura escolar foi construída. Situações como esta, de certa tensão no interior da escola pública, podem produzir reações e trazer à tona questões e práticas escolares, em torno das interações sociais no ambiente escolar.

Atualmente, a formação ética dos cidadãos e das novas gerações paira pelas famílias, igrejas, mídia, grupo de amizades, escolas e, como resultado, acaba ficando por conta de cada criança ou jovem, como um aprendizado prolixo, árduo e solitário. Segundo Miguel Arroyo (2004), o ensino de valores e hábitos tende a ser tratados frequentemente como responsabilidade da família⁴⁹, havendo tendência à perda dessa função pela mesma, almejando que se retorne tal papel. Tal idéia está presente até em certos debates docentes:

“Diante das condutas agressivas dos alunos (as) bastantes docentes e gestores escolares se assustam de que as crianças e adolescentes não cheguem às aulas bem formados. (...)Ensinar e formar as mentes ficaria por conta das escolas e de seus mestres, mas a formação moral deveria ser tarefa das famílias.” (ARROYO, 2004, p. 147)

Conforme o autor, a Educação da infância, adolescência e juventude é dever do Estado, e responsabilidade da sociedade, cabendo o direito e o dever de formá-los. Às escolas, famílias, dentre outras instituições, inclusive aos docentes, lhes é incumbida a tarefa delicada de formação dos cidadãos. No seu ponto de vista, é ingenuidade profissional pensar que os jovens alunos cheguem às salas de aula moralmente formados, pois é incompreensível pensar a formação moral e ética separada da intelectual, científica, estética, social e cultural. A reação da docente Fátima revela a falta de preparo perante condutas dos alunos, as quais desvelam lacunas e fraturas na própria formação docente.

De acordo com Arroyo (2004), além da visão naturalista que muitos docentes e profissionais em educação possuem em relação ao comportamento dos educandos,

⁴⁹ Miguel Arroyo nos alerta da possibilidade de, ao se apelar para a família, estar se apelando para a mulher, retomando visões conservadoras do papel da mulher na sociedade. Ver Arroyo (2004).

reforçando a idéia de que tanto a inteligência quanto as “*capacidades minguadas*” são características herdadas de nascença, há também a visão de que as condutas dos alunos se devem à sua condição social, isto é, “*por natureza, por herança, por berço, por raça*” (ARROYO, 2004, p. 151). Ainda segundo o autor, existe também um terceiro preconceito que deve ser eliminado, a idéia de que os valores, padrões de comportamentos e condutas das crianças e dos jovens se devem ao meio social onde vivem. Além de emergir uma noção preconceituosa da moral popular, tal pensamento atribui um olhar extremamente negativo sobre os alunos e seu meio social e cultural.

Estas três idéias trabalhadas por Arroyo, reforçam atitudes típicas de docentes de posturas como a da professora Fátima, ao esperar que a formação moral de seus jovens alunos seja proveniente da casa, ou resultado do entorno dos mesmos. Tais pensamentos e posturas parecem acarretar certo desânimo e uma certa sensação de incapacidade de “virar o jogo” de tal cenário, buscando conciliar o ensino do conteúdo e dos valores na sala de aula da instituição pública de ensino⁵⁰.

A tentativa de combinar essas duas dimensões da formação dos jovens alunos na escola vai de encontro às funções antes delegadas às instituições. Anteriormente, cada uma delas cumpria seu papel na sociedade, como a família e a escola, entretanto, ambas se modificaram ao longo dos anos. Com essa transformação, cabe à escola formar moralmente cada jovem aluno que recebe? É função do professor tornar-se atento a essas necessidades de seus educandos?

Vale ressaltar que os desentendimentos abordados pelos jovens alunos e professores da instituição como a docente Fátima, também englobam confrontos verbais e físicos, envolvendo alunos dentro e fora da instituição. Além dos conflitos entre professores e alunos os quais daremos maior destaque posteriormente, boa parte dos desentendimentos entre os jovens alunos envolve as turmas de afinidade, e influenciam na dinâmica dos grupos. Os motivos desses confrontos costumam ser a *falta de empatia* entre eles ou a

⁵⁰ Ainda seguindo as concepções de Miguel Arroyo (2004), no imaginário social, a instituição pública de ensino não é reconhecida como um centro de formação e cultura, porque seu público não é visto como possuidor e herdeiro dessas características, valores e virtudes. Assim, compreende-se que o povo não está preparado, nem deveria estar, para ser “*guardião da cultura e dos valores, das virtudes e dos nobres atributos*”. Segundo ele, está é uma das maneiras mais “*perversas, seletivas e antidemocráticas*” de afastar o povo de seu legado civilizatório e cultural, que em nossa tradição costuma ser apropriada por poucos.

*implicância*⁵¹ a partir de qualquer um dos elementos envolvidos na situação, e hábitos específicos de cada jovem.

Um tipo de conflito existente em classe é o *entre jovens* de agrupamentos diferentes. Ao longo da pesquisa, um dos conflitos envolveu a jovem aluna Aline (“Meião”) e Juliano (“Fundão”). Aline não demonstra problema particular com todo o “Fundão”, e sim, especificamente, com um dos seus integrantes, o Juliano. Devido aos “bate-papos” diários em sala de aula, Aline não consegue aceitar a presença do “colega”, alegando falta de espírito coletivo, e a existência de situações incômodas no interior da sala de aula:

“Aquele Juliano me detesta e eu detesto ele porque ele é insuportável! Ele tem um ‘beirão’! (risos) Se bem que eu não ‘zôo’ o beirão dele não, eu ‘zou’ outras coisas... porque ele se acha muito! Eu acho que a pessoa pode ser bonita ou ser feia, entendeu... tem que ter controle das coisas! Ele se acha o ‘superiorão’, o gostosão, bonitão, tudo dele é melhor do que o dos outros... entendeu? A roupa dele, o corpo dele, tudo é melhor do que o dos outros! (...) Tem pessoas que a gente não consegue conversar! Tem pessoas que são tão “insuportável”, mas tão insuportável que se eu tô aqui e a pessoa estiver ali onde tá o Rui, eu não agüento! É a presença! Não agüento nem ver ele falar!” (Aline, 16 anos)

Nota-se que o elemento motivador para Aline envolver-se em uma desavença com Juliano, baseia-se na falta de empatia, definida geralmente pelos jovens alunos como “*não vou com a cara e pronto!*”. A “antipatia”, a conversa durante a aula, a “cola” na prova e a “fofoca”, são motivos geradores de possíveis desentendimentos.

Também podemos citar como exemplo de conflito *entre jovens* o confronto entre Daiana (“Rosa”) e David (“Fundão”). A jovem aluna não aceita os hábitos e o comportamento de David, quando junto dos integrantes da turma do “Fundão”, o que também contribui para o incômodo e o mal-estar entre os envolvidos:

⁵¹ A implicância entre os jovens alunos pode ser definida como algo que vai além da falta de empatia. A partir do momento em que um jovem “*não vai com a cara um do outro*”, pode-se ignorá-lo, bem como tomar “*atitudes implicantes*”. Estas consistem geralmente na: troca de ofensas a partir de terceiros; contar assuntos íntimos ou caluniosos sobre o indivíduo com quem se está implicando; olhar indiscretamente ou “*encarar*” um ou outro; ter contato físico de forma abrupta, “*dar um encontrão*” ou um “*esbarrão*” propositalmente no outro, dentre outros. Vale ressaltar que para uma ação ser considerada *implicância*, dependerá do tipo de afinidade e intimidade existente entre os jovens alunos, aspectos fundamentais na definição do que é ou não um ato desta natureza.

“O David é aquela coisa assim... porque eu já conversei muito com o David sozinho. Quando ele está sozinho! Igual, eu já conversei muito com ele quando conversava eu, ele e a Lucimara... ele é uma pessoa muito gente boa, ele faz... ele é muito bonzinho, só que junta ele com o Dim, com o Juliano, ele se torna, daquela pessoa super boazinha que a gente gosta de conversar com ele, pra uma pessoa insuportável!” (Vanessa, 16 anos)

A partir do momento que as turmas de afinidade se formam, caso os jovens não tenham participado da construção da mesma, ele tende a ser agregado em uma delas. Normalmente, a introdução de um novo membro em um grupo costuma se dar a partir do convite de um integrante do mesmo, o que pode não facilitar totalmente a inserção do jovem aluno. O novo integrante pode se deparar com a discordância e desconfiança de certos componentes da turma a seu respeito, fazendo com que o mesmo tenda a procurar maneiras para se aproximar da mesma como um todo. É neste sentido que muitas vezes os jovens buscam adaptar algumas características típicas do agrupamento, como o modo de andar, falar, vestir e, até mesmo, agir no intuito de serem aceitos.

No caso de David, o grupo acaba reforçando tal comportamento desviante, inclinando a agir de maneira diferente à sua postura, mas tolerável nas turmas “Roqueiros”, “Meião” e “Fundão”. Boa parte dos jovens que trilham esse caminho costuma modificar o seu comportamento, causando um certo estranhamento por parte de alguns amigos que o conhecem fora da “futura” turma de afinidade.

A *aceitação* é uma das características que os jovens mais atribuem importância na sociabilidade escolar. Além de ser necessário ser aceito por seu grupo, também é interessante que o mesmo aconteça com os outros jovens e outros agrupamentos da instituição de ensino. A aceitação implica a necessidade de ser gostado, de se sentir de alguma maneira respeitado. Neste caso, a aceitação se dá com o respeito um ao outro, e a (quase) ausência de *conflitos*, *implicâncias* e “*zoações*” nas interações entre os membros de seu agrupamento, características típicas da sociabilidade desta etapa da vida.

No conflito *entre jovens* de determinadas turmas de afinidade, é possível novamente reconhecer a existência de aspectos ligados às condutas adotadas por eles. Os confrontos que presenciamos ocorreram, principalmente, entre os componentes de dois tipos de agrupamentos: os pertencentes às turmas “Meião”, “Rosa” e “Roqueiros”; e entre os membros dos grupos “Janela”, “Evangélicas” e “Fundão”. Ao longo da observação, não foi

notado nenhum conflito que envolvesse jovens de grupos que demonstrem o mesmo comportamento. Uma possível explicação para este fato, é que boa parte desses desentendimentos se origina na insatisfação de determinados discentes em relação às suas posturas.

Contudo, alguns desses conflitos são abraçados por todos os integrantes do grupo, transformando-se em *conflitos entre turmas de afinidade*, acarretando atritos bem delimitados. Quando um jovem da turma se envolve em um confronto, com o propósito de apoiar o amigo protagonista do mesmo, estes costumam “*comprar o barulho*”. Os motivos geradores de confrontos dessa natureza estão geralmente relacionados também à discordâncias de idéias, princípios e comportamentos entre as turmas ou às características diferentes de ambos, e aos diferentes hábitos no interior da sala de aula.

Ao longo do ano letivo foram notados conflitos dessa natureza. As turmas “Janela” e “Rosa”, demonstraram ao longo da investigação, diferentes situações nas quais discordam de alguns princípios e de alguns comportamentos uma da outra. Estes se tornam responsáveis pela construção de “paredes” tão altas, que tendem a diminuir consideravelmente a possibilidade de interação entre os grupos, distanciando-as cada vez mais com o passar do tempo. Alguns dos motivos que podemos citar no presente trabalho, que provocam verdadeiramente o aumento da distância entre esses jovens são, por exemplo: a desaprovação da “Janela” em relação ao comportamento “*tão próximo e cheio de liberdade*” do “Rosa” com os meninos da turma dos “Roqueiros”; e a discordância do “Rosa” nos comentários maliciosos, com más intenções, feitos à qualquer um, isto é, a “*fofoca*”, feita pela “Janela”, afim de denegrir a imagem das pessoas, principalmente a delas. Tais discordâncias acabam gerando comentários uns sobre os outros, que são feitos com os componentes da própria turma, e também com colegas de fora dela.

Em um dia de observação no pátio, através de olhares, a turma “Rosa” percebeu que João da turma da “Janela” estava fazendo comentários pejorativos sobre elas, com um colega de outra turma. Como resposta, as meninas também começaram a conversar sobre a turma da “Janela”, olhando acintosamente para eles. No mesmo instante, João levantou-se e se dirigiu até a turma “Rosa” questionando o que elas estavam falando e se havia algum problema entre eles. Evitando um confronto mais sério, as meninas da turma “Rosa” desconversaram, alegando que João havia tido

uma impressão errada, fazendo com que aquela desavença cessasse, ao menos por enquanto. (Diário de campo, NE-30)

Mais uma vez o atrito se deu entre grupos que apresentam posturas divergentes, porém, dessa vez, abrangendo um agrupamento no qual a postura *ser aluno* é predominante.

Diante do exposto podemos dizer que novamente os conflitos se pautaram em questões em torno da conduta: a aversão ao julgamento negativo pelos outros colegas e a excessiva postura próxima às atitudes que julgam ser de indisciplina.

Por fim o último conflito originado, e mais raro de ser presenciado, é o que costuma ocorrer no *interior do próprio grupo de afinidade*. Com a convivência, a intimidade e o cotidiano, algumas turmas tendem a entrar em conflito entre os próprios integrantes que o compõe.

Também a partir da discordância de idéias, princípios, comportamentos, e da liberdade excessiva⁵², muitos jovens, tornam-se personagens principais de atritos os quais podem culminar no ponto final de muitas relações de sociabilidade.

Um conflito dessa natureza foi notado, ao longo do ano, no interior da turma de afinidade do “Meião”. As jovens alunas Aline e Taís se desentenderam com Gabriele, pois a primeira, desconfiava que sua amiga estava se aproveitando das demais integrantes. Todavia, tal atrito durou pouco e, aproximadamente em uma semana, as jovens alunas já interagem normalmente dentro e fora do ambiente escolar. Geralmente tais desavenças também são marcadas pela *reversibilidade e pela superficialidade dos conflitos*:

“Eu implico! Implico! Sabe por quê? Eu sou uma pessoa rancorosa. Igual eu te falei: eu não tô conversando com a Gabriele por uma coisa só. Ela tem mania de usurpar dos outros entendeu, e guardar o dela! Eu tenho um dinheiro assim, né. A Taís fala assim: ‘nossa, vão comer um biscoito?’ Eu não falo não, não vamos não! Ela não, ela guarda pra comer nas suas costas, entendeu? Quando ela tem as coisas dela ela não gosta de dividir..ai!” (Aline, 16 anos)

“A gente ‘zoa’ ela demais, tadinha, porque ela é muito ‘sonsinha’. Aí a gente fica ‘zoando’ ela e ela fica com raiva. Ela não agüenta, ela não consegue, daí ela fica com raiva á toa!” (Taís, 17 anos)

⁵² A liberdade excessiva muitas vezes costuma ser originada a partir da “zoação”.

Gostaríamos de ressaltar também um desentendimento entre Cleiton e Juliano, ambos da turma do “Fundão”, grupo de comportamento distante do esperado pela escola. Aproximadamente no final do 1º Semestre escolar os jovens alunos, antes “super parceiros”, se afastaram gradativamente, até chegar a ponto de somente se cumprimentarem no pátio. O aluno Juliano alega que após a contratação do “ex-amigo” para um time de futebol da cidade, Cleiton começou a ficar distante, sem tempo para os amigos, não se importando mais com a companhia dele, não “*trocando mais idéia*”. Achando-o “metido”, Juliano optou por afastar-se de Cleiton, até que o mesmo transferiu-se para a noite, diminuindo ainda mais o contato dos dois.

Já no final da escrita da presente dissertação, em uma conversa minha com Juliano através do *msn*, o mesmo afirmou que os dois estão estudando novamente juntos na mesma sala no turno da noite, estão mais “*parceiros do que nunca*”, e orgulha-se de nunca terem brigado.

Solucionados ou não após um determinado tempo, vale ressaltar que tais conflitos tendem a revelar crises no interior das turmas, podendo resvalar para os outros integrantes, possivelmente envolvidos emocionalmente como os jovens responsáveis pelo atrito. Dinâmicas dessa natureza provocam um certo abalo nos grupos, os quais provocam modificações nos mesmos, como a diminuição do número dos integrantes no mesmo e, conseqüentemente, aumento no outro, momentânea ou permanentemente.

Os conflitos no *interior da turma de afinidade* também podem ser interpretados a partir de questões comportamentais. Notamos que há uma forte tendência de atritos dessa natureza ocorrerem somente nas turmas de afinidade “Meião” e “Fundão”. Apesar de não presenciado no decorrer da pesquisa, achamos conveniente alertar que não podemos afirmar a ausência da probabilidade desses desentendimentos ultrapassarem os limites da escola.

Percebemos que não há como entendermos a dinâmica dos grupos sem citar os conflitos normalmente presentes em tais interações, muitas vezes responsáveis pelos trânsitos entre membros dos mesmos. Ao buscar o contato com os jovens alunos, em meio à troca e o aprendizado nessas interações, múltiplos sentimentos e opiniões são externados por esses sujeitos, muitos culminando em conflitos por motivos superficiais ou por problemas na convivência. Tais desavenças compõem o cenário da sociabilidade dos jovens na instituição de ensino, isto é, os confrontos nos quais os jovens alunos se envolvem,

compõem profundamente o dia-a-dia escolar das turmas de afinidade, principalmente, dos agrupamentos que apresentam traços do *ser jovem*.

Da mesma maneira que cada turma de afinidade tem seus próprios componentes, suas características específicas, seu espaço em sala de aula e seu aspecto motivador de origem, cada grupo também age e reage no interior da sala de aula de maneira específica. No intuito de compreendermos as diferentes condutas desses agrupamentos e as dinâmicas estabelecidas no interior das turmas e entre as mesmas, a idéia de *ser aluno* no interior do ambiente escolar também nos auxilia muito neste sentido. No próximo capítulo entenderemos melhor, por este viés, a dinamicidade das turmas em sala de aula, bem como quais sentidos estes atribuem à escola a partir das posturas adotadas na escola.

4 – DINAMICIDADE E INTERAÇÕES

4.1 – O *SER ALUNO* NO AMBIENTE ESCOLAR

Até o momento na presente pesquisa percebemos que a caracterização, a distribuição em sala de aula e as origens das turmas de afinidade apresentam uma relação direta com o comportamento das mesmas. Alguns grupos apresentam um comportamento mais ou menos homogêneo, afastando-se ou aproximando-se do papel de aluno esperado pelas instituições de ensino provocando, em algumas situações, uma dupla convivência entre se comportar como aluno ou como jovem. Neste sentido, algumas turmas conseguem se enquadrar com maior facilidade no papel de aluno que as escolas esperam. Mas afinal, que papel é esse?

Neste capítulo procuraremos entender melhor as dinâmicas das aulas, bem como o comportamento das turmas de afinidade diante dos professores nas salas de aula. Ao mesmo tempo, pretendemos também discutir as estratégias construídas pelos agrupamentos e a relação entre as posturas dos mesmos e os sentidos atribuídos à instituição de ensino.

4.1.1 - *Ser Jovem e Ser Aluno*: uma dupla convivência?

A instituição de ensino é fruto de uma construção histórica, caracterizada pela sua estrutura física de fácil reconhecimento, pela sua maneira de utilizar os tempos e espaços, pela forma de programar as atividades dos alunos, por desempenhar funções específicas e pela forma como se relaciona com o mundo dos adultos. De acordo com Sacristán (2003) os equipamentos, a sucessão dos graus e níveis de ensino, os programas, testes, provas, etc, não foram pensados a partir das necessidades dos alunos, mas a partir do que a instituição ambiciona para os mesmos. Os estabelecimentos de ensino:

“São lugares físicos cheios de objectos específicos, com uma disposição particular dos espaços, regendo-se de acordo com uma organização que ordena a actividade de todos os que os rodeiam, dotado de uma calendarização e esquemas de ordenação do tempo quotidiano. Ali desenvolvem-se uma série de ritos; são lugares nos quais se realizam tarefas de auto-aprendizagem, oferecem um meio social particular e

propõe uma programação definida para a aquisição de conhecimentos, capacidades e valores”. (SACRISTÁN, 2003, p. 167)

Para o autor todo currículo, seja ele explícito ou oculto, é orientado por normas subentendidas e não declaradas. Além disso, existem características que sempre estão presentes onde estiverem a instituição escolar, a saber: um específico número de alunos sob responsabilidade de um adulto (docente); os alunos terem que desempenhar um dado papel; e serem controlados em um espaço determinado enquanto não forem capazes de controlarem a si próprios, isolando-se do mundo exterior; a exigência de calma e silêncio por parte do professor; as missões que o mesmo tem de “*cuidar, vigiar e ensinar*” que colidem, freqüentemente; a variedade limitada de estímulos para o trabalho de um programa vasto; o encontro de alunos com idades diversificadas no interior da instituição, e o fato de que as vivências no interior da instituição marcarão a subjetividades do alunos:

A Educação e a escola são caracterizadas a partir dessas particularidades. Sacristán defende a existência de dois subsistemas que definem a peculiaridade da Educação: aquele constituído em torno de quem é, o que deve fazer e como deve ser o *aluno*; e aquele em torno do meio escolar, que exige do estudante comportamentos e atitudes concretos. A determinação que se cumpra um papel específico gera conseqüências para a construção da imagem do *ser aluno*, rodeada de obrigações e deveres, construídos historicamente juntamente com a cultura escolar.

O *aluno* se constitui no interior de um contexto de uma forma escolar específica, onde se cumprem vários papéis e se constroem um modo de vida específico. Ao entrar na instituição de ensino o jovem transforma-se em *aluno*, deixando a sua realidade de fora, interiorizando a disciplina escolar e dedicando-se no aprendizado de conteúdos.

A denominação *aluno* se relaciona com *estudante* (aquele que estuda) ou *aprendiz* (aquele que aprende), e faz supor específicos comportamentos, valores, regras e finalidades, que devem ser seguidos por todos os pertencentes dessa categoria. Espera-se do aluno que seja disciplinado, obediente, pontual e se envolva com os estudos com eficiência. Os jovens que demonstram tal postura diante da escola tendem a não ser excluídos da instituição. No ponto de vista de José Gimeno Sacristán:

“Ser aluno é uma forma de se relacionar com o mundo dos adultos respeitando uma ordem regida por certos valores e padrões de vigência, através dos quais se exerce a autoridade adulta, agora com a legitimidade delegada nas instituições escolares”. (SACRISTÁN, 2003, p. 149)

Segundo o autor, a disciplina influi principalmente na postura a partir da modelação de subjetividade modificando o eu e forçando-o a orientar-se por motivos razoáveis. Conviver e participar de um grupo ou uma instituição exige, necessariamente, a prática e a obediência a regras e ordens específicas e preestabelecidas afim de alcançar os propósitos que o indivíduo almeja. Contudo, sustentar uma disciplina que assegure a ordem até o alcance dos propósitos preestabelecidos tende a justificar a abdicação ou o desdém dos desejos individuais. De acordo com Sacristán, tal idéia gerou vários modelos que visavam o bom arranjo das instituições de ensino⁵³.

Podemos perceber na construção histórica do papel de aluno pistas sobre a condição dessa categoria a partir da origem da palavra *alumnus* que deriva do verbo latim *alere*, que significa alimentar. Neste sentido o aluno nos remete a alguém que é “alimentado” por outros, neste caso os professores. Conforme o autor, ao serem alimentados, isto é, educados, os indivíduos seriam considerados “*candidatos a serem transformados*”, importando somente a educação e o seu resultado final. Assim, o aluno deveria organizar seus projetos de vida conforme a orientação da instituição escolar na qual está inserido.

O *ser aluno* na instituição de ensino começa, com o tempo, a se constituir e a se consolidar enquanto postura obrigatória para a obtenção da finalidade que a escola se propõe: educar os indivíduos. Assim, de acordo com Sacristán, o *ser aluno* em uma condição fundamental para:

“(…) uma vida dedicada à aquisição do saber, ou seja, a assimilar conhecimentos considerados como os mais adequados e *representativos* do patrimônio cultural”. (SACRISTÁN, 2003, 189)

Conforme Juarez Dayrell (2006), este modo de *ser aluno* é instituído na cultura escolar da modernidade organizando papéis e nos permitindo dizer quem está ou não cumprindo tal papel.

⁵³ Baseando-se na disciplina militar, o autor enumera algumas dessas inspirações como a expressão “em fila”, o absoluto silêncio e o uniforme das escolas.

Contudo, o que antes determinava rigidamente as normas da instituição escolar já não o faz, pois hoje há espaço para que outras categorias invadam escola, como o jovem. O Estudante, que antes só se relacionava com o *ser aluno*, hoje convive mais com as diversas etapas da vida, no caso da presente pesquisa, convive mais com o *ser jovem* na escola.

No ponto de vista do autor, a relação escola e juventude tende a ter uma visão apocalíptica: para a escola, o problema está na juventude e, para a juventude, a instituição escolar está longe de seus interesses e necessidades. O jovem tende a ser visto “*na perspectiva da falta, incompletude, da irresponsabilidade, da desconfiança*” (DAYRELL, 2006, p. 5). Desta maneira torna-se difícil entender quem ele é, o que pensa, do que ele é capaz e, ao mesmo tempo, reconhecer o *jovem* que existe no *aluno*, e a diversidade que o cerca, não valorizando a bagagem que o mesmo trás para a instituição.

Neste contexto, ainda conforme Dayrell, a visão do *jovem aluno* e sua diversidade sócio-cultural é traduzida ao enfoque da cognição (inteligência ou dificuldades de aprendizagem) ou no comportamento (obediente ou rebelde). A escola tende a esperar que o jovem já se comporte conforme os princípios desse modelo. Nas palavras do autor “*‘tornar-se aluno’ não depende só do jovem, e sim, de um diálogo, uma ação de construção coletiva de novos valores e regras no seu cotidiano*” (DAYRELL, 2006, p. 24)

A partir da idéia de *ser aluno* no interior da instituição de ensino, é possível identificarmos quais são grupos que conseguem ou não internalizar tal condição, isto é, quais turmas de afinidade aproximam-se ou afastam-se do conjunto de condutas que a escola espera que o jovem aluno apresente no seu interior. Neste sentido, tal noção também nos auxilia no entendimento da dinamicidade e das interações existentes entre os jovens alunos.

4.2 - A DINÂMICA DAS AULAS

A sala de aula é, dentre todos os espaços existentes no interior de uma instituição escolar, onde os alunos tendem a passar a maior parte do seu tempo. Nela estabelecem seu primeiro contato, conhecem melhor uns aos outros, começam a constituição da identidade como turma, desentendem-se entre si e, às vezes, com o professor. Neste lugar, as relações

de sociabilidade e as turmas de afinidade tendem a se tornar mais evidentes, e as dinâmicas mais claras.

Os diferentes tempos, espaços, pessoas, cores, luzes e cantos passam a ser vistos de maneiras específicas pelos jovens alunos. Inseridos nesse meio, convivendo com tais diversidades, tornam-se parte da paisagem escolar tanto quanto qualquer outro aspecto citado anteriormente. A subjetividade dos mesmos proporciona sentimentos singulares que determinam grande parte das representações e das ações dos jovens no interior da instituição escolar.

Atribuir diferentes significados à experiência de ser um jovem aluno da rede pública estadual de ensino, pode ser reforçado através dos agrupamentos, isto é, os jovens alunos podem se aproximar uns dos outros, e atribuir sentido à escola onde estudam, coletivamente. Conforme Dayrell (2006) essas aglutinações podem reforçar expressões de diferentes posturas diante da escola. A partir dos diferentes comportamentos identificados das turmas de afinidade, isto é, se suas condutas se aproximam ou se afastam do *ser aluno*, é possível reconhecer diferentes dinâmicas dentro da sala de aula.

Os jovens alunos da sala de aula 2ª A não se encontram soltos, libertos de quaisquer normas e cobranças no interior dela: há a presença de um professor. Pensando por este viés nos deparamos, primeiramente, com uma espécie de balança desequilibrada: 30 discentes de um lado, e 1 docente do outro. Todavia, este único indivíduo à frente do quadro negro interfere de forma significativa nas dinâmicas das interações entre os jovens alunos no interior da sala de aula.

Evidenciaremos com maior clareza a dinâmica de diferentes aulas construídas por diversificados comportamentos, lançando mão de momentos típicos em sala, como a aula de muitos traços tradicionais do professor Élcio (História), como a aula onde conflitos são mais recorrentes - as aulas da docente Lara (Biologia) - e como as aulas de uma disciplina menos rigorosa como as de Sandra (Inglês) e Fátima (Matemática).

Tais comportamentos e interações são reforçados pelas turmas de afinidades que apresentam posturas semelhantes. Como citado anteriormente, agrupamentos como “Janela” e “Evangélicas” constituem o conjunto de turmas de comportamento próximo ao *ser aluno*; os grupos “Meião”, “Rosa” e “Roqueiros” são os agrupamentos que revelam a dupla convivência entre *ser jovem* e *ser aluno* no interior da instituição de ensino; já o

“Fundão” é a única turma de conduta que tende a se distanciar do papel típico de aluno, isto é, o comportamento no qual o *ser jovem* sobrepõe-se a quaisquer outras condutas.

Neste sentido, nas aulas de cada docente a relação com a sala de aula se dá de uma maneira específica e, ao mesmo tempo, cada turma de afinidade tende a apresentar um determinado comportamento com cada professor.

4.2.1 - Aula do professor Élcio (História)

A preocupação com os estudos propicia uma certa homogeneidade em relação ao comportamento de boa parte dos jovens em sala de aula, mostrando-se geralmente calados, procurando dedicar-se somente à aula. Contudo, a postura dos jovens alunos, independente do comportamento em questão, tende a variar conforme o professor e a aula que estão assistindo. Tais variações parecem ligadas ao conteúdo da disciplina, à postura do professor e à relação que este tem com os alunos.

Em um dia típico de aula desse professor, quase toda a sala permanece em silêncio, havendo conversas somente se permitido pelo docente. Élcio é considerado pelos jovens alunos um dos professores mais rigorosos em relação à disciplina e ao conteúdo na instituição de ensino. Não costuma tolerar conversas durante suas explicações, cobra dedicação quando um aluno perde o rendimento em sua disciplina, reintera a importância de um “caderno em dia”, aplica provas constituídas somente por questões abertas e recuperações orais. Ao mesmo tempo em que demonstra ser rigoroso com a disciplina e com o conteúdo, vale também ressaltar o diálogo aberto estabelecido com os jovens alunos. Sentados em seus lugares, os cadernos estão abertos e as canetas “a postos”. Alternando entre matéria no caderno e explicação oral do conteúdo trabalhado, boa parte dos jovens copia tudo que é ditado por ele, geralmente apresentando um caderno sempre em dia.

Após as férias de julho, ao iniciar o segundo semestre do ano, Élcio resolveu conversar com os jovens sobre o PISM e entender como eles estavam se sentindo sobre a proximidade do processo de seleção. Questões em torno do formato das provas, sobre o funcionamento do sistema de cotas, as vagas do ProUni e como funcionava a isenção de taxa no vestibular eram comuns nas conversas. Élcio também incentivava os jovens levantando a importância dos estudos na constituição de uma vida profissional e de como era importante para eles, valorizar as atuais

*vantagens como o PISM e ProUni, serviços que muitos de seus pais não tiveram acesso, e que hoje podem facilitar o ingresso ao Ensino Superior*⁵⁴.

O diálogo com a classe é um dos critérios mais utilizados com grupos de comportamento próximo ao *ser aluno* que colocam Élcio na categoria *bom professor*. Na opinião das turmas de afinidade “Janela” e “Evangélicas”, tal proposição pode ser baseada em preceitos como a dedicação do professor às aulas ao horário, a clareza nas explicações da matéria, bem como a rigidez com a disciplina em sala. Tais critérios nos remetem a Carlos Brandão (2005) que na sua época como aluno classificava os *bons professores* como:

“A (sic) categoria de sujeitos da docência cuja capacidade de comunicar o saber da matéria era inteligente e atrativa o bastante para sobrepor, ao interesse da transgressão, o da atenção coletiva”. (BRANDÃO, 2005, p. 118)

No ponto de vista dos jovens alunos desses agrupamentos, o bom professor, nas palavras da aluna Bianca, é “*aquele que ensina, sabe o conteúdo e qualquer coisa que você perguntar pra ele, ele sabe responder*”. Situando Élcio nesta categoria, esses jovens alunos costumam se envolver com mais animação nas aulas do docente, se atendo às explicações, tirando dúvidas e evitando os “bate-papos”.

Os discentes dos grupos que apresentam a dupla convivência entre *ser jovem* e *ser aluno* não discordam desta avaliação, todavia acrescentam outro critério para a categoria *bom professor*. No ponto de vista destas turmas o tratamento, a preocupação e o afeto com que tratam os alunos também são fundamentais. Tentar compreendê-los, dialogar e se importar com suas dificuldades e questões de tal etapa da vida é muito importante para esses alunos e, segundo eles, Élcio compartilhava de tais características:

“Ah, o Élcio é o cara! Ele sabe o que fala, é fera na História e faz a gente entender as coisas. E também trata a gente bem, não trata a gente igual cachorro: aconselha, puxa a orelha... quer nosso bem sabe?!” (Taís, 17 anos)

⁵⁴ Trecho extraído do caderno de campo, NE- 41.

Priorizando à técnica expositiva, denominada por alguns alunos do tipo “*saliva e giz*”, a aula de história de Élcio não era considerada “*chata*” por nenhuma turma. As brincadeiras e “zoações” do docente com determinados jovens alunos eram ações suficientes para compensar todo o tempo que copiavam as longas matérias.

No ponto de vista das turmas de comportamento próximo ao *ser aluno*, os métodos tradicionais de trabalhar com o conteúdo em sala de aula não eram problema. No intuito de apreender cada vez mais as matérias, assistir aulas em um formato no qual dificilmente alguém atrapalharia era considerado por eles como um aspecto positivo.

Somente os “bate-papos” ligados a assuntos em torno de questões acadêmicas é que pareciam interessar os jovens deste tipo de comportamento. As intervenções durante as aulas aumentavam de frequência e intensidade quando a conversa girava em torno de assuntos como Vestibular, ProUni, PISM, dentre outros. Na opinião dos mesmos, o professor Élcio é um dos poucos docentes que se importam verdadeiramente com eles, ao conversar, se preocupar e aconselhar. Seu domínio em relação ao conteúdo encantava essas turmas, inclinando-os à preferência de professores que fossem mais rigorosos e que demonstrassem total clareza ao trabalhar os conteúdos. Segundo João da turma de afinidade “Janela”:

“O Élcio é um professor mesmo! Pena que a gente não vai ter aula com ele o ano que vem. Se não fosse ele, a gente não ia saber nem os dia do vestibular! Ele é bom mesmo! Sabe a matéria e ainda controla a turma. A turma fica quietinha com ele, e a gente aprende com ele”. (João, 18 anos)

Ao mesmo tempo em que as brincadeiras e “zoações” nas aulas de história não entretêm estes discentes de comportamento próximo ao *ser aluno*, em relação aos grupos que apresentam posturas ligadas à dupla convivência entre *ser jovem* e *ser aluno*, a história era um pouco diferente. Boa parte dessas “piadinhas” acontecia com maior frequência entre Élcio e a turma do “Fundão” sempre marcadas com doses de descontração e tranquilidade. As turmas “Rosa”, “Roqueiros” e “Meião”, representantes desse tipo de comportamento, costumavam rir dessas intervenções alegando que esses eram momentos os quais conseguiam relaxar e não sentiam a pressão de copiar toda a matéria ditada.

Os componentes desses agrupamentos costumavam prestar atenção às aulas e também procuravam copiar toda as matérias ditada por Élcio. Porém, ao perceberem uma

“folga” na rígida disciplina do professor, iniciavam longas conversas com outros membros das turmas de afinidade.

Nas “zoações” entre o professor e o grupo do “Fundão”, Élcio costumava brincar falando, por exemplo, sobre roupas e futebol. Certo dia, o professor brincou com David ao final da aula, fazendo perguntas sobre seu cabelo. O jovem havia raspado e cabeça e passado água oxigenada nos cabelos, fazendo com que ficassem loiros, quase brancos. Olhando para David, Élcio perguntou à turma se pintar o cabelo não era coisa para mulher, e se ele roubara a água oxigenada da mãe dele: “*Tá bonito hein David?! Tá bonito...*”. Tomados pela atmosfera de “zoação”, Élcio, alguns jovens da sala e o jovem “zoadado” riam muito.

Existem também situações nas quais as brincadeiras partem dos alunos. Em uma aula um dia após a derrota do time de futebol do docente, ao entrar na sala todos ouviram a seguinte brincadeira:

JULIANO: “Aê hein Élcio, esse seu Flamengo só dá vergonha! Deus me livre! Cruz credo!” (risos)

ÉLCIO: “Ah, mas é chato ganhar todo dia! Deixa os outros vencerem um pouquinho também, senão não tem graça!” (risos)

JULIANO: “Ah, tá bom!” (risos partindo do ‘Fundão’)
(Juliano, 17 anos e Élcio, 56 anos)

Neste sentido, o comportamento dos membros das turmas de afinidade de comportamento próximo ao *ser jovem* tende a se aproximar mais da descontração e da “zoação”, tanto entre eles, quanto como com próprio docente.

Contudo, para Élcio, hora da aula, era aula da hora. Apesar de não se importar em parar o programa para dialogar e às vezes brincar com os alunos, o docente levava muito a sério a concentração ao conteúdo trabalhado. A partir de um pedido do docente, o silêncio assim se dava.

4.2.2 – Aula da professora Lara (Biologia)

As turmas de afinidade como o “Fundão” e alguns jovens das turmas “Rosa”, “Meião” e “Roqueiros” costumam tentar reformular os tempos de interações com os colegas dos grupos. Nota-se que quando estão diante de “*professores ruins*”, certos alunos

tendem a desobedecer e a não respeitar os tempos escolares: o ponto de vista de boa parte dos jovens alunos, a docente Lara enquadra-se nesta categoria. Neste sentido, buscam fazê-lo não por ser mais fácil ludibriá-los, mas, muitas vezes, para atingi-los e desafiá-los, como uma resposta às atitudes as quais os jovens julgam incorretas.

Um aspecto comum entre todas as turmas de afinidade da sala de aula 2ºA, independente da postura na instituição de ensino, assim como no caso dos *bons professores*, é a construção desta categoria: os *professores ruins*.

Esta é composta por professores que apresentam características, de acordo com os jovens alunos, como ignorância, grosseria, falta de diálogo e descaso com a disciplina, bem como com os alunos. Ao longo da investigação com os jovens na escola, frequentemente fomos testemunhas de queixas dessa natureza, com reclamações ligadas diretamente ao conteúdo escolar, envolvendo principalmente a professora Lara:

“Não saber do que está falando... se perde na matéria.... mal profissional! Depende da ignorância! Carrasco mesmo! Mas assim, às vezes... vamos levar! Ignorante, assim, igual a Lara que é uma idiota, uma burra, uma incompetente... que você pergunta uma coisa na prova pra ela, ela não quer falar! Ele é uma má profissional e uma má pessoa!” (Aline, 16 anos)

No ponto de vista de boa parte dos jovens alunos a professora não devia exercer tal profissão já que não apresenta, nas palavras de Juliano, “*educação e respeito*” com os alunos. Taís ainda completa: “*Se ela não tem respeito com a gente e trata a gente igual cachorro, porque a gente vai ter respeito com ela?!*”. Presenciamos também queixas ligadas à falta de educação/ respeito:

“Um dia a Lara de biologia foi maior sem educação com a gente, eu falei, ‘que isso! (todos riram) A gente não é bicho não!’” (Daiana, 18 anos)
“Ah, sei lá! Eu acho que os professores acham que pode gritar! A gente vai falar um pouquinho, eles: ‘cala a boca que não sei o quê! Eles podem falar assim e a gente não pode?!’” (Gabriele S., 17 anos)

Realmente foi possível notar momentos de discussões mais ríspidas entre professores e alunos em sala de aula. Sem tentar nenhum tipo de negociação, alguns docentes costumavam entrar em atrito frequentemente com os discentes que, por sua vez, dependendo do tipo de comportamento do grupo, tendiam a se envolver com maior

Os integrantes das turmas de afinidade de dupla convivência entre *ser aluno* ou *ser jovem*, e o comportamento próximo ao *ser jovem*, tendiam a se envolver com maior

freqüência em conflitos dessa natureza. Neste caso, os jovens de condutas próximas à instituída pela cultura escolar costumam temer serem as vítimas da indisciplina dos jovens de outros agrupamentos.

Em uma de suas aulas, quando Lara iniciara a chamada, os jovens ouviram barulhos altos, parecidos com bois e cavalos, vindo da rua. Boa parte dos jovens alunos permaneceu na janela até todos os animais passarem na frente da escola, até mesmo a professora Lara. Quando os jovens alunos já voltavam aos seus lugares e a docente começava a chamada, David que ficara na janela gritou: “Tem mais!”. Tal fala foi suficiente para fazer boa parte da turma novamente correr até a janela, ignorando a chamada. Lara permaneceu calada, olhando para os mesmos. Surpreenderam-se com a professora dizendo:

“Pronto? Acabou a zona? Posso falar? Ótimo?! Por atrapalharem minha chamada todos ganharam falta. A matéria de hoje está lançada. É da página 23 à 27 do livro. Estudem porque cai na prova e eu não vou voltar nela. Satisfeitos? Querem conversar? Sintam-se a vontade até o sinal bater.” (Lara, 31 anos)

Em meio a este acontecimento, João, Tarcila e Deise (“Janela”) pediram de forma Lara e calma, que a professora desse a aula, pois temiam que tal decisão pudesse afetar suas notas no fim do bimestre. As turmas “Rosa” e “Meião tentava convencer a professora a mudar de idéia de maneira mais abrupta e um pouco ansiosa, dizendo à professora que “se o trabalho dela é dar aula, ela tem que dar aula”, e que era errado de sua parte ficar tomando decisões dessa natureza.

Os membros desses agrupamentos de postura próxima ao *ser aluno*, assim como na aula de Élcio, costumavam ficar atento aos conteúdos trabalhados, porém de maneira apática, e geralmente fazendo “caretas” como reação a alguns pedidos da docente.

Durante as aulas dessa disciplina os alunos que apresentam a dupla convivência costumavam conversar, falar alto e interromper a professora com o barulho, por exemplo, de “toquinhos” de celular. Estes jovens costumam aproveitar e contribuir em alguns momentos de indisciplina, porém, ao notar que o docente chegou no seu limite, estes temem as conseqüências de seus atos, isto é, as futuras punições, mudando bruscamente para um comportamento “aceitável pela instituição”.

Quando as artimanhas do prazer extrapolam o limite da docente e culminam em conflitos entre docente e alunos, como neste caso, os jovens do “Fundão” são quem geralmente sofrem as punições. Como a maior parte das vezes os atos considerados pelos professores como de indisciplina são praticados pelos membros desse agrupamento, certos docentes tendem a externar uma pré-disposição para puni-los. Neste conflito, como responsável por boa parte da agitação e reclamação, um dos seus integrantes do agrupamento foi punido pela docente.

A turma de afinidade do “Fundão”, diferentemente dos grupos de outros comportamentos, demonstrou-se surpreendida e inquieta diante da decisão da professora, ofendendo-a com comentários entre eles. Todavia, irritado com a professora, David se levantou e exclamou em um tom de voz alto: “maluca”!

Após conversar com a turma do “Janela”, Lara mandou David para fora de sala alegando que ele não poderia ficar com os alunos da sala pois não tinha “educação para lidar com as pessoas”. Ela voltou atrás e disse que passaria então a matéria no quadro porém não explicaria, pois nem se quisesse teria tempo para isso.

Ao longo da investigação foi possível presenciar outros momentos de atritos entre alunos e professores como o relatado, principalmente na disciplina de biologia. Em uma aula os jovens alunos conversavam antes da entrada de Lara em sala. Quando a docente chegou à sala, fechou a porta e iniciou a chamada. Devido ao barulho das conversas, muitos não ouviam os nomes, portanto não respondiam à chamada. Lara pediu silêncio uma vez, esperou um minuto, pediu novamente e percebeu que alguns alunos sequer estavam cientes das solicitações. Irritada diante de tal situação, levantou-se e gritou: “Vocês não perceberam que eu estou tentando fazer chamada não! Pelo amor de Deus gente! Vocês não têm educação?! Igual bicho! Vamos calar a boca ‘aê!’”. Em seguida deu-se um silêncio.

4.2.3 – Aulas das professoras Sandra (Inglês) e Fátima (Matemática)

As docentes Sandra e Fátima participavam de outro tipo de categoria de professor também construído pelos jovens alunos das turmas de afinidade “Rosa”, “Roqueiros”, “Meião” e “Fundão”. Nesta ordem, o critério principal girava em torno da postura do docente em relação às interações dos jovens em sala de aula. Para o “Fundão” existem os

professores bons, categoria que engloba profissionais menos rigorosos em relação à disciplina, deixando-os mais à vontade, não se importando com a conversa, e pouco aplicando atividades escolares. Brandão denominava esse tipo de professores como “*professores tolerantes*”, donos de teorias e atitudes de “atividade e participação” por não se importarem com a disciplina.

A aula de inglês da professora Ana, por exemplo, é constituída por explicações rápidas e atividades geralmente em grupos, que ocupam um curto espaço de tempo. Esta é uma das típicas aulas que a maioria dos jovens conversam muito entre si. Desinteressados pelo conteúdo por este não ser cobrado no PISM, e tranquilos com a forma de avaliação pois segundo os jovens “*todo mundo passa*”, boa parte dos discentes fazem rapidamente suas atividades, ou pedem para fazê-la em casa.

A professora Sandra não costuma negar os pedidos dos mesmos e não se importa de recolher a tarefa nas próximas aulas. Após as curtas explicações e a distribuição dos “*homeworks*”, a docente não se incomoda que muitos deles fiquem “batendo-papo” em sala. Não costuma intervir nessas conversas nem mesmo no uso de revistas, celulares e mp3 por determinados jovens. Com o término das atividades os jovens podiam conversar no interior da sala, no lugar que quisessem, e ir para o recreio aproximadamente de cinco a dez minutos antes de tocar o sinal.

Especificamente as turmas das “Evangélicas” e da “Janela” sentem-se insatisfeitas com docentes dessa categoria, que se comportam de maneira displicente em sala, não se preocupando com a disciplina e com o conteúdo. Na opinião desses grupos a instituição deveria tomar providências sobre aulas nesses moldes como cancelá-las, colocar outra disciplina no horário, trocar as professoras ou liberar os alunos mais cedo, pois se sentem “perdendo tempo” na escola.

Tais grupos interpretam a postura desses professores como desleixo e falta de interesse de realmente ensiná-los algo.

Os integrantes destes grupos, demonstrando-se tristes e decepcionados, costumam ignorar os pedidos da docente de fazer um exercício, de se sentarem ou de fazerem silêncio por exemplo, e tendem a aproveitar suas aulas para adiantarem tarefas de outras disciplinas. Não conversavam, não saíam de sala aula, nem dedicavam-se a outras “artimanhas do prazer”, mas usavam esse tempo para outras obrigações escolares.

Já os grupos “Meião”, “Rosa”, “Roqueiros” e “Fundão” diante de aulas como a de Sandra, procuram realizar atividades diferentes que a dos grupos das “Evangélicas” e “Janela”. Parece que estes jovens utilizam a *conversa* com o propósito de acelerar o tempo na classe, muitas vezes estabelecida com o consentimento do professor em questão. Muitos saem de seus lugares, andam pela sala ou ficam de pé. Ao tentar “fugir do tédio” de uma disciplina que, segundo eles, não servirá no processo de seleção para a Universidade ou para conseguir um emprego, os jovens iniciam longas conversas, com a presença ou não do professor em sala de aula. Tais fugas como ler revistas, ouvir música ou colocar o “papo” em dia, constituem um pacote de atividades que contribuem no bem-estar do jovem em sala de aula.

Outro momento que estes grupos acham propício para tais interações, é quando *não possuem atividade alguma a ser realizada*. Para que uma aula também os agrade é importante que ela não exija muito dos alunos e que seja um momento no qual possam relaxar e fazer o que bem entender. Não copiar o conteúdo dado no caderno, ouvir música, conversar, sair de sala e quando o professor não faz uso do diário de classe para realizar as chamadas, são condicionantes que, no ponto de vista de algumas turmas de afinidade, também contribuem para os alunos se sentirem bem em sala de aula. Vale ressaltar que tais atitudes geralmente só ocorrem após entenderem a relação do professor com a disciplina da sala. Tais ações tendem a se tornar mais fácil quando os jovens identificam o professor que não é muito rígido e que cede com maior rapidez a pressão:

BINHA: “Ela (Professora Ana) passava as coisas e você ficava tranquilo!”

ADRIANA: “Se você quisesse copiar você copiava, se não quisesse...”

TARCILA: “Ela é maneira, coloca música pra gente escutar...”

BINHA: “A gente dá umas voltinhas...”

(todos dão risada)

ADRIANA: “Não é que ela é boba, é a gente que faz ela assim, sabe. Porque, assim, ela não tem aquela autoridade, assim, de falar, de ficar quieto!”

(Binha, 23 anos, Adriana 17 anos e Tarcila 16 anos)

Por fim, ao longo de aulas em que a disciplina não é tão rigorosa, as turmas “Rosa”, “Roqueiros” e “Meião” também procuram buscar suas próprias soluções para as interações e para a aceleração do tempo em sala. Os jovens alunos desta postura levavam em conta seu tom de voz baixo e a ausência da chamada nas aulas de Ana, e tentavam prolongar os

momentos com os colegas, do lado de fora da sala de aula. A falta do rigor alimentava a indisciplina destes alunos, bem como se transformava em uma espécie de facilitador das interações entre eles.

Diante de um espaço no qual a presença dos jovens alunos é obrigatória, os conteúdos muitas vezes são maçantes. Quando não conseguem sair de sala, os jovens alunos procuram ficar próximos de suas turmas o maior tempo possível. Dessa maneira, para os integrantes do “Fundão”, parece que as relações de sociabilidade auxiliam na permanência dos mesmos no interior da sala de aula, bem como na “*rápida passagem do tempo*”. Quanto mais for possível conversar, brincar, “zoar”, enfim, interagir de alguma maneira com outro componente da turma, menos tal aula participará do grupo das “*aulas chatas*”.

Uma das aulas em que os jovens alunos do “Fundão”, parecem buscar mais essas “fugas” para a “aceleração do tempo” dentro de sala, além das de Inglês, é a aula de matemática com a professora Fátima.

A docente apresentava alguns traços semelhantes à postura de Sandra como a falta de rigor em relação às conversas e a leitura de revistas, uso de aparelhos eletrônicos; a dificuldade de conquistar a atenção dos jovens; e, algumas vezes, uma desmotivação aparente. Além desses aspectos suas explicações eram acompanhadas freqüentemente por reclamações de alguns jovens a cerca da falta de clareza e objetividade.

O “Fundão” alegava que o conteúdo de matemática do 2º ano é muito “*chatinho*” e que as explicações da professora são confusas, fazendo com que quase ninguém entenda o que deve ser feito. Neste sentido, estes não prestam muita atenção nas explicações, nem copiam as matérias expostas no quadro, muitas vezes ignorando sua presença em sala e sua autoridade como docente. Ao negarem o envolvimento com a aula, estes procuram algo para fazer em sala com o propósito, muitas vezes, de fazer o tempo de aula passar com maior rapidez. Dessa maneira, os jovens alunos lêem revistas escondidas em seu colo, ouvem músicas em mp3 camuflados por tocas de frio, capuz do agasalho ou pelos cabelos compridos. Boa parte das vezes em que Fátima identifica algumas dessas artimanhas ela pedia para que se interrompesse tais fugas e que a atenção se volte para ela e para o quadro. Contudo, outras vezes, Fátima opta por não intervir, preferindo deixar o aluno desatento, porém quieto, sem atrapalhar suas explicações para os outros discentes.

A elaboração de meios para que se prolongue o tempo de interação entre os mesmos no interior da escola baseia-se na manipulação de forças no intuito de preparar ações futuras, isto é, planejar os momentos propícios às “artimanhas do prazer”. A construção de diferentes estratégias visando a ampliação dos momentos com seus pares, conforme o comportamento, nos remete à noção de *estratégias* de Michel de Certeau (1994). Qual seria esta noção no ponto de vista dos alunos? Achamos conveniente discutirmos como se dão as elaborações de tais estratagemas.

Estratégias: construindo vivências

“E o tempo ainda é pouco.”

Pulso – Titãs

Se durante as aulas e o recreio a necessidade dos jovens alunos de interagir com os colegas ainda não cessar, o que fazer? Em se tratando de alguns jovens alunos a solução encontrada não é muito simples. Na tentativa de ampliar o tempo com os colegas, muitos procuram não se importar com o relógio e insistem prolongar o tempo de interações com os mesmos durante as aulas e, principalmente, entre as mesmas.

Teoricamente esse tempo é, para o professor, o momento da saída de uma sala e a entrada em outra. Já para o jovem aluno, também teoricamente, esse seria o tempo no qual se guarda todo o material da aula anterior e se prepara para mais cinquenta minutos da próxima disciplina. Todavia, a prática é outra, principalmente quando se trata das turmas de afinidade “Meião”, “Roqueiros”, “Rosa” e “Fundão”.

Em grupos nos quais há uma dupla convivência entre *ser jovem* e *ser aluno*, as variações atenção/desatenção e dedicação/relaxamento são constantes. Nesses momentos “entre aulas” estes agrupamentos optam em permanecer dentro de sala de aula e iniciar a interação o mais rápido possível. Conversam assuntos que muitas vezes a presença do professor não consegue interromper, encerrando somente por um pedido caloroso do mesmo ou pela matéria que já começa a “borbulhar” no quadro.

Para isso esses alunos tendem a estender o pequeno intervalo entre uma aula e outra, bem como o término do horário do recreio, procurando permanecer fora de sala o maior

tempo possível. Contudo, não é com todos os professores que o “Fundão” tenta ampliar o seu tempo de “relaxamento”. Para desenvolver tal estratégia deve-se, primeiramente, saber qual é o professor que demonstra ou não tal tolerância.

“Depende... depende da aula. (risos) Se for o Élcio não tem jeito! (risos) Mas se for a Ana, aí todo mundo demora. Acho que só se for o Élcio mesmo... mas se for outros também eu espero eles chamar. (risos) Eles chamam porque fica todo mundo do lado de fora ué!”. (Juliano, 17 anos)

Para concretizar tal estratégia a cerca das “artimanhas do prazer” os membros dessas turmas fazem uma espécie de “reconhecimento de terreno”, antecipando uma leitura do ritmo de cada professor, através de seus rituais e limites em relação à disciplina em sala. Assim é possível tirar proveito das vantagens já conquistadas, elaborar ações futuras e alcançar uma espécie de distância dos riscos, por exemplo, das possíveis punições.

Para compreendermos melhor as construções dessas formas de prolongar o tempo com os colegas tanto dentro quanto fora de sala, bem como o que estamos chamando de *estratégias*, lançaremos mão das idéias de Michel de Certeau (1994).

No ponto de vista do autor, *estratégia* é o cálculo ou controle das relações de forças, possível a partir do momento em que um “*sujeito de querer e poder*” pode ser isolado, neste caso, a escola. Ela refere-se a um “*lugar*” o qual é delimitado, a partir do qual originam-se as ações com uma “*exterioridade*” de alvos ou ameaças. Neste sentido, para DeCerteau, ao tomar essas precauções, criando uma ação de estratégia, os jovens alunos capitalizam vantagens conquistadas, preparam expansões futuras e obtém uma espécie de distância à variabilidade das circunstâncias. Ele também aponta outro aspecto importante na elaboração das estratégias, que é o acompanhamento desse “*lugar*”, ou seja, os jovens alunos observam a escola, entendem suas dinâmicas e procuram a partir de então, traçar suas ações. Nas palavras de DeCerteau, “*ver é como prever, antecipar-se ao tempo pela leitura de um espaço*” (DE CERTEAU, 1994, p. 100). Para construir sua ação, é preciso que se entenda o funcionamento da instituição escolar, coletando informações que contribuem na construção da estratégia e procuram evitar as incertezas - isto é o que o autor denomina de “*poder do saber*”. É através desses caminhos que os jovens alunos procuram construir as estratégias que permitem a ampliação do tempo de interação com os amigos, na escola.

Neste sentido, a problematização de Rui Canário (2005) em relação à construção de *estratégias* e o *ser aluno* na instituição de ensino também nos ajuda a refletir a cerca dessa “contra-cultura” segundo Abrantes. Conforme Canário, na noção de “ator social” estão subentendido as noções de ação estratégica e de racionalidade limitada que legitimam a possibilidade de agir e optar qual ação tomar, em meio a um amplo quadro de possibilidades. É esta idéia que, se aplicada ao jovem aluno, sugere novas perspectivas para se pensar o cotidiano escolar, vista como um sistema de comportamentos. Para o autor, buscar entender tais aspectos a partir da perspectiva do aluno, traz necessidade de releitura de algumas teorias clássicas de socialização, que entendem este processo como sendo, basicamente, um processo de interiorização de normas. A sociologia do “ator” supõe uma capacidade dos mesmos de participarem e agirem das situações em que estão inseridos.

Ainda segundo Canário (2005), na instituição de ensino, a relação estratégica que os alunos estabelecem com a escola, revela uma capacidade de utilizar as regras e, ao mesmo tempo, agir sobre elas. Constituindo diferentes tipos de estratégias, de diferentes graus de eficiência, com o propósito de cuidar os seus interesses, tranquilidade e liberdade, principalmente ao contrário dos pedidos dos professores, cada turma de afinidade construirá sua própria estratégia, no intuito de suprir com suas necessidades e, ao mesmo tempo, alcançar seus objetivos. Independentemente se o comportamento do grupo tende a se aproximar ou se afastar da idéia de *ser aluno*, cada turma elaborará sua “forma de sobrevivência” no interior da instituição de ensino.

Boa parte dos princípios que norteia o papel de *ser aluno* que citamos anteriormente, refere-se ao que Rui Canário denomina de *ofício de aluno*, compreendido como algo particularmente penoso, de características semelhantes ao modelo de organização do trabalho e de relações de poder, inerente à organização escolar. Todavia, para o autor:

“o aluno está condenado a recorrer à manha, à dissimulação, ao desinvestimento, defendendo-se a partir da adoção de estratégias de sobrevivência.” (CANÁRIO, 2005, p. 146)

Assim, Canário recorre à Vale Pereira (apud Canário 2005) e às três formas de como o aluno pode se relacionar com a escola, a partir de diferentes processos: a distinção

entre a relação da escola e o trabalho escolar; a relação com os saberes escolares; e o sentido dado ao trabalho escolar. Para o autor, as três categorias de relação com a escola são:

- a) relação “refratária”: remete ao acentuado desinteresse e, conseqüentemente, na falta de envolvimento ou dedicação às tarefas escolares, podendo ocorrer a repulsa pelo trabalho escolar, bem como à freqüência à instituição de ensino;
- b) relação “mitigada”: refere-se à relativa identificação com a escola que é, ao mesmo tempo, marcada por encontros e desencontros, interesse e desinteresse, prazer e desprazer;
- c) relação “calculada”: remete a uma forte mobilização e envolvimento pela instituição de ensino, freqüentemente reforçadas pela família; privilegia o rigoroso cumprimento das obrigações escolares em detrimento da aquisição de saberes;

Diante do exposto podemos dizer que é através do cálculo ou controle das relações de forças, isolando a escola, e construindo ações livres de alvos ou ameaças que os jovens alunos podem constituir seus métodos, a fim de usufruir o maior tempo possível da companhia de seus pares. Achamos conveniente ressaltar a existência de outras estratégias que vão de encontro com a cultura escolar, como a “cola”, a conversa em sala e o conflito entre alunos e professores, dentre outro. Todavia, procuramos nos concentrar aqui nas estratégias “entre aulas”, através das quais os jovens alunos buscam construir momentos para permanecer maior tempo ao lado dos amigos no interior da instituição de ensino.

Tendo em vista a aproximação do papel de “*ser aluno*” e suas relações com a escola, podendo dizer que não importa a postura das turmas de afinidade – elas desenvolverão um tipo de estratégia no interior da instituição escolar.

Os grupos de comportamento próximo ao *ser aluno* tendem a apresentar uma *relação calculada* com a escola, cumprindo com suas obrigações escolares, adotando a postura estratégica de *recusa ao jogo* (Canário, 2005), procurando não se ater em nenhuma outra atividade que coloque em risco o envolvimento com a instituição de ensino, encarando o estudo como atividade principal em suas vidas.

Podemos notar tal postura principalmente no comportamento das turmas de afinidade “Janela” e “Evangélicas”. Como citado anteriormente, tais agrupamentos tendem assumir mais facilmente o papel de aluno instituído e esperado pelas instituições de ensino, como o silêncio em sala de aula, a atenção aos conteúdos, a dedicação às tarefas escolares, o interesse em manter o “caderno em dia”, bem como em alcançar boas notas.

Por outro lado, percebemos também que os agrupamentos de conduta *ser jovem*, tendem estabelecer uma relação “refratária” com a escola. Nesta, os jovens dessas turmas tendem a envolver-se pouco ou nada, tanto com as tarefas escolares quanto com a própria instituição. Os agrupamentos inclinam-se a construir situações de atrito com os docentes, ou momentos prazerosos no interior da instituição.

Neste caso, percebemos tal conduta principalmente no comportamento na turma de afinidade “Fundão”. Como dito anteriormente, tais agrupamentos tendem a atribuir mais valor aos momentos ao lado dos amigos do que aos períodos nos quais precisam se dedicar ao trabalho escolar. Neste sentido, as condutas mais evidentes nesses agrupamentos estão, boa parte, relacionadas ao *ser jovem* no interior da instituição escolar. Assim, condutas como a falta de interesse no trabalho escolar, o diálogo durante explicações de conteúdo, o desinteresse em manter o “caderno em dia”, e a construção de momentos para se interagir com os membros dos grupos são freqüentemente notadas.

Ao mesmo tempo, também vale a pena destacar que as turmas de afinidade que apresentam a dupla vivência entre *ser aluno* e *ser jovem* no interior da instituição escolar, tendem a apresentar uma relação “mitigada” com a escola. (Canário, 2005)

Neste caso notamos que os membros dos grupos “Rosa”, “Meião” e “Roqueiros” tendem a apresentar posturas que se aproximam e se afastam da idéia de *ser aluno* no interior da instituição de ensino. Tais agrupamentos tendem variar entre comportamentos típicos de um ideal de aluno e, ao mesmo tempo, condutas típicas de um jovem, com seus desejos, medos, curiosidades e angústias. Nesse “*ping-pong comportamental*” podemos presenciar tanto a *recusa do jogo*, quanto o *conflito*, ou mesmo a estratégia de *entre aula*, dependendo do contexto de casa turma⁵⁵.

⁵⁵ Ao entender como são construídas e como se dão tais estratégias nos determinados grupos, reforçamos na presente pesquisa a prioridade do ponto de vista dos jovens alunos e, ao mesmo tempo, fortalecemos a idéia de que o cotidiano escolar é composto por uma rede de comportamentos e interações.

Vale a pena ressaltarmos também que, ao construírem as estratégias e ao colocá-las em prática observando o cotidiano escolar, categorizando os professores, levando em conta sua relação com a instituição de ensino e com o saber escolar, as turmas de afinidade acabam interferindo diretamente no tempo da instituição.

4.3 – OS SENTIDOS DA ESCOLA

4.3.1 – “*Tem que meter cara aqui!*”

Para compreendermos melhor os sentidos que os jovens atribuem à escola, achamos conveniente apresentar, nesse momento, uma reflexão a cerca do que estamos chamando de *sentido*. Conforme Pedro Abrantes (2003) as pesquisas a cerca do *sentido* possuem uma longa tradição na sociologia, a partir dos estudos de Simmel e Weber, os quais inspiraram as correntes hermenêuticas, interacionistas, fenomenológicas e construtivistas. Tais paradigmas defendem que a ação é dotada de consciência, o que leva os estudos dos fenômenos sociais concederem um papel central à compreensão dos sentidos que os sujeitos dão à realidade que os rodeia, e a sua ação sobre ela. O autor argumenta que estes se constroem no exercício cotidiano, nas interações dialéticas com outros atores sociais e com o contexto no qual estes estão inseridos.

Desta forma percebemos que o estudo dos sentidos implica na compreensão dos entornos, das dinâmicas, dos grupos, isto é, do contexto no qual esses sentidos são produzidos. É partindo desta premissa que a compreensão da dinâmica escolar, bem como das interações das turmas nos auxilia no entendimento da importância da instituição de ensino na vida dos jovens alunos destes agrupamentos. Os fenômenos sociais são constituídos através da prática dos indivíduos, passíveis de reflexividade e subjetividade. Entretanto, essa aptidão é construída e condicionada na interação social, isto é, podemos dizer que os *sentidos* são acima de tudo construções sociais.

Do ponto de vista de Abrantes (2003), é impossível entender uma instituição escolar sem compreender os indivíduos que a produzem cotidianamente, principalmente os alunos. Tendo presente que as identidades são produzidas em um movimento constante, influenciadas pelas condições e experiências oferecidas pelo meio, podemos afirmar que as

identidades dos jovens alunos são produzidas, em parte, no interior da instituição escolar. Para melhor compreensão de tal idéia, o autor remete a três diferentes formas de atribuímos *sentido ao sentido*.

A primeira diz respeito à semântica da palavra, que não se esgota na idéia de “significado”. Neste caso, abre um leque de fenômenos geralmente tratados pela psicologia de aspectos como sensoriais, sensações, cinco sentidos, as emoções e os sentimentos. A segunda forma remete-se a inclusão desses aspectos pois, no seu ponto de vista os sentimentos, ressentimentos e sensações também constituem os sentidos e significados dos processos sociais e culturais. O último *sentido do sentido*, diz respeito à idéia da realidade em movimento, pois nos fenômenos sociais existe um constante fluxo e metamorfose, em uma ininterrupta construção e reconstrução. Desta forma, Abrantes ainda destaca três eixos fundamentais, em contínuo movimento e combinação, que constroem práticas e representações diferenciadas dos sentidos.

O primeiro deles é denominado como *eixo estrutural*, constituído pelas posições e disposições adquiridas pelos jovens no seu contexto de origem, muitas vezes, tornando-se elementos fundamentais ao longo da sua vida escolar. Neste sentido, o autor destaca, por exemplo, que os jovens de classe média que tendem a apresentar muitos anos de escolarização, sentem-se mais à vontade na escola, dominando mais facilmente os códigos e lógicas da instituição, exprimindo com mais freqüência um comportamento próximo do *ser aluno*. Ao mesmo tempo, os jovens de classes populares tendem a sentir-se *estranhos* na escola não dominando tal códigos e lógicas as quais não pertencem ao seu grupo de origem, encontrando-se muitas vezes em condições de insucesso, indisciplina e abandono.

O próximo *eixo* é o *longitudinal* e refere-se à evolução dos processos de escolaridade e de construção de identidades. Segundo Abrantes “à medida que os anos passam e que se sobe nos níveis de escolaridade, as disposições face à escola alteram-se significativamente, das atitudes espontâneas às estratégias pragmáticas”. (ABRANTES, 2003, p. 125). Ele ainda levanta que alguns autores defendem o fato de que o próprio sistema de ensino instiga os jovens alunos a estabelecerem uma relação passiva e instrumentalista com o trabalho escolar. Alguns deles, principalmente os membros de turmas de afinidade de condutas próximas ao *ser jovem*, ficam pelo caminho e outros se adaptam com dificuldade e pouco sucesso em tal lógica.

Por fim, o último *eixo* é denominado *interacional*, na qual a própria relação dos jovens com a escola condiciona boa parte das suas disposições, desempenho e classificações. Conforme Abrantes, esta relação inclui:

“(...) um nível formal, composto pela organização, as turmas, os métodos, as iniciativas, os horários, os espaços; um nível informal, formado pelos grupos, redes de sociabilidades e sistemas de interação”. (ABRANTES, 2003, p. 125)

Respeitando as características socioeconômicas dos jovens alunos investigados, típicos de indivíduos pertencentes às camadas populares⁵⁶, bem como as estratégias utilizadas pelos mesmos na vivência escolar a partir do comportamento típico de cada agrupamento, e também a partir da relação estabelecida entre os mesmos e a escola, foi possível identificar diferentes sentidos atribuídos pelos jovens para a instituição de ensino.

Um destes sentidos pôde ser percebido de maneira mais evidente nas turmas de afinidade de comportamento próximo ao *ser aluno*. Os jovens destes agrupamentos costumam assumir a importância da dedicação que devem ter em relação ao estudo em suas vidas e no seu futuro. Os grupos desse tipo de conduta tendem dedicar *o tempo no interior da sala de aula somente para os estudos*:

“Ah, eu tô na escola é pra aprender ué, pra estudar. Eu tenho que aproveitar o tempo que eu estou aqui, que eu tenho a oportunidade de aprender. Onde que eu vou estudar tudo que eu estudo aqui? Onde que vão me ensinar Português, Matemática? É na escola ué?! Tem que aproveitar, tem que aproveitar... tem que dedicar, ficar quieto e aproveitar! Eu quero ser alguém ué?!” (Gabriele S., 17 anos)

Ao entenderem a escola como única instituição onde têm a chance de obter uma formação que permita a eles um futuro estável, os jovens tendem a se comportarem de maneira mais esperada pela instituição de ensino. Neste sentido procuram manter uma postura que torne possível o aprendizado dos conteúdos disponibilizados na escola: atenção às aulas, silêncio, matérias no caderno em dia, evitam comportamentos que desagrade o professor ou que cause conflito com os mesmos.

⁵⁶ Os aspectos socioeconômicos dos mesmos foram descritos e analisados no segundo capítulo do presente trabalho.

Boa parte desses jovens revela interesse em diferentes áreas que necessitam de uma certa preparação, disciplina e estudo, como o ingresso no curso superior⁵⁷, carreira militar e a conclusão da Educação Básica para a conquista de um emprego que garanta os direitos do trabalhador brasileiro:

DEISE:- “Ah... é buscar um futuro, ser profissional.”

TAÍS:- “Não é que se eu vim eu consigo um serviço bom não mas se eu vim, estudar, e fazer o que tem que fazer nos estudos, eu vou conseguir! Eu vou tá capacitada pra poder conseguir aquele serviço bom e poder ajudar minha mãe, fazer minha vida porque eu não vou ter minha mãe pra sempre! Igual... eu não trabalho! Minha mãe não trabalha! Quem vive lá é o meu padrasto que tem uma condição boa e sustenta a gente. Então, eu não vou ter minha mãe pra sempre, então eu tenho que fazer umas coisas também... fazer uma família, pensar não só em mim também. Se algum dia eu tiver um filho... bem longe né!” (gargalhadas)
(Deise, 16 anos e Taís, 17 anos)

A dedicação aos estudos, o esforço de enquadrar-se boa parte do tempo no papel de *aluno*, e o desejo de ingressar no ensino superior, revelam maneiras vivenciadas por estes jovens alunos para obter melhores qualificações, visando a melhoria de vida.

Nos grupos deste tipo de comportamento, assim como os que sofrem a dupla vivência entre *ser aluno* e *ser jovem*, é muito comum que os mesmos façam uma relação direta entre o estudo e a vida profissional. O acesso à escola criou uma nova geração que tem a instituição de ensino presente em suas práticas e perspectivas. Spósito e Galvão (2004) apresentam alguns dados que apontam que, em relação às representações da juventude sobre a educação e da escola, os homens alegam que o seu maior interesse é o emprego⁵⁸. Contribuindo no entendimento de tais índices, boa parte dos jovens investigados

⁵⁷ Vale ressaltar novamente a falta de comunicação e esclarecimentos por parte da instituição de ensino e os jovens alunos, em relação aos processos de ingresso ao Curso Superior, existentes e disponíveis aos mesmos. Boa parte dos alunos sabe da existência ou já ouviram falar sobre o ENEM, PISM e PROUNI, contudo, nenhum dos jovens alunos envolvidos na presente pesquisa tem consciência de como funcionam, os seus critérios, datas de vigência e se tem ou não, direito de participarem de tais programas. ENEM é o exame Nacional do Ensino Médio, promovido pelo Governo Federal, não obrigatório para os concluintes do Ensino Médio. Através da pontuação conquistada pelos jovens participantes, é possível adquirir descontos nas mensalidades ou maiores pontuações nos processos de seleção de muitas faculdades particulares do país. Mais informações no site <http://www.inep.gov.br/basica/enem/default.asp>. Já o PROUNI é o Programa Universidade para Todos do Governo Federal, o qual contém uma série de políticas de ação afirmativa, principalmente para jovens estudantes negros, jovens estudantes da rede pública de ensino e jovens estudantes de classes carentes; Mais informações no site <http://prouni-inscricao.mec.gov.br/prouni/>.

⁵⁸ Ressalta também que, entre os indivíduos entrevistados, 76% acham a escola essencial para o futuro profissional e, 58% importante na obtenção de trabalho.

apresenta uma perspectiva positiva da contribuição da escola para o seu futuro, entendendo a instituição de ensino como “esperança” para o mesmo:

“Ah Daniele, tem que meter a cara aqui. Eu quero ter uma profissão, arrumar um trabalho para sustentar minha família. Pra isso que tenho que estudar né?! Se eu não aprender agora, eu vou aprender aonde? Pagar pra estudar? Fazer cursinho? A gente não faz isso não. Depois vou ficar toda arrependida que não estudei e vou ter que trabalhar de qualquer coisa! Ser qualquer coisa.” (Deise, 16 anos)

A preocupação com o aprender encontra-se muitas vezes ligada à preparação para o vestibular ou à interação ao mercado de trabalho, e predomina entre estes jovens, mesmo em momentos nos quais gozam da companhia dos colegas e amigos da turma de afinidade em sala de aula. Izabel Galvão e Marília Spósito (2004) corroboram com esta expectativa apontando que a mesma gira em torno da transmissão dos saberes sistemáticos por encararem a instituição de ensino lugar único onde podem aprender os conhecimentos escolares. Notamos que boa parte desses jovens alunos aproveita a oportunidade para se preparar para o vestibular ou obter uma escolaridade que permita ser bem colocado no mercado de trabalho.

“Escola do Colégio”

Na discussão a cerca dos sentidos da escola, as turmas de afinidade tendem a se colocar diante da valorização do encontro com seus pares, principal forma de *ser jovem* dentro da escola, bem como da importância do ensino propedêutico em sala de aula. Podemos perceber que o sentido da instituição de ensino muitas vezes pode estar relacionado ao sentido da aprendizagem na vida desses jovens alunos.

No decorrer da pesquisa tal aprendizado foi abordado pelos jovens de maneira bipolar: *o aprendizado das matérias na escola, a partir da relação com o professor, e o aprendizado “das coisas da vida” ou “das coisas lá de fora”, a partir da interação com os colegas.* Lançando mão das palavras de Taís (“Meião”), foi levantada a existência de duas escolas: *“tem a ‘escola do mundo’, que é a lá fora, e a de dentro, que é a escola que a gente aprende... coisa assim, do colégio, a ‘escola do colégio’, entendeu?”.*

Notamos que no caso das seis turmas de afinidade identificadas essas duas dimensões podem ocorrer simultaneamente, não opondo uma à outra. Todavia, percebemos

que, dependendo do comportamento do grupo, uma dimensão acaba por sobrepor à outra. No caso das turmas de comportamento próximo ao *ser aluno*, que valorizam mais o estudo do que as interações com os amigos, percebemos que a visão da “*Escola do Colégio*” apresenta-se mais evidente, ao atribuir sentido à instituição de ensino.

Preocupando-se com suas vidas futuramente, boa parte dos jovens desses grupos relatou a importância da formação escolar e da obtenção do diploma como peças-chaves para a conquista de um emprego digno e de um bom salário. Para isso, os membros dos grupos “Evangélicas” e “Janela” tendem a se dedicar mais aos estudos⁵⁹:

TAÍS:- “Eu penso assim... (pausa) se eu não vou na escola, eu não aprendo; se eu não aprendo, eu não vou ser ninguém na vida; porque, pra gente ser alguém na vida a gente tem que saber alguma coisa... ter um diploma... saber o que tá fazendo!

DEISE:- (pausa) “Ah, agora eu acho que é pra dar um futuro pra minha filha né?! (...) Pra mim também né. Eu sempre sonhei ter, assim, uma profissão...que... ah sei lá... que ninguém assim, é... descriminasse.”
(Taís, 17 anos e Deise, 16 anos)

Assim como o sentido da escola atribuído pelos grupos de comportamento próximo ao *ser aluno* está fortemente relacionado ao sentido dado à aprendizagem, este também se define em torno do projeto de vida de seus membros.

A preparação desses jovens alunos para o futuro e o planejamento de seus projetos de vida se dá em meio a um dinâmico processo de interação entre os grupos e outros segmentos diferenciados. Um autor que nos auxilia na compreensão de tal processo é Gilberto Velho (1994).

Os indivíduos nascem e vivem em torno de culturas e tradições particulares, sendo expostos e afetados por sistemas de valores diferenciados e heterogêneos. O autor define *projeto* como a conduta organizada para atingir finalidades específicas e, ao mesmo tempo, defende a existência de um *campo de possibilidades* em torno desta idéia. Este campo seria a dimensão sociocultural, o espaço para reformulação e implementação desses *projetos* construídos pelos mesmos. Vale ressaltar que um projeto coletivo não é vivido de forma homogênea pelos sujeitos que o compartilham, pois há diferentes interpretações devido a particularidades de status, trajetória e gênero.

⁵⁹ No caso desses jovens, os cursos que mais despertavam interesses neles eram da área de Humanas como Pedagogia, Geografia, Psicologia e História.

É através dessa premissa que podemos compreender melhor a existência de diferentes projetos de vida e sentidos atribuídos à escola em uma mesma turma de afinidade. Como citado anteriormente, existem planejamentos e sentidos mais latentes do que outros, levando à construção de uma tendência, relacionada diretamente com as questões comportamentais.

Conforme Velho (1994), a identidade dos indivíduos nas sociedades complexas é frequentemente colocada em cheque e sujeita a intensas alterações devido à multiplicação e fragmentações de domínios, em meio a variáveis econômicas, políticas, sociológicas e simbólicas. Desta forma, os atores-sujeito são afetados por forças e circunstâncias que tem de enfrentar e procurar lidar, desenvolvendo *estratégias* e, principalmente, adaptando-se às circunstâncias. Neste sentido, os jovens alunos tendem a trabalhar com dimensões diferentes da realidade ou estabelecem recortes próprios de mundo⁶⁰.

No ponto de vista do autor os *projetos* individuais interagem constantemente com outros dentro de um *campo de possibilidades*, funcionando a partir de premissas e paradigmas culturais vividos por universos específicos. Por este motivo os mesmos podem ser complexos, e os indivíduos podem apresentar projetos diferentes, até mesmo contraditórios. Será que todos os grupos de afinidade pensam a escola, valorizam o tempo no interior da mesma e constroem seus projetos de vida da mesma maneira?

Velho (1994) defende que a rede de sociabilidade tem peso importante na vida dos indivíduos, contudo, este é capaz de se modificar conforme o contexto. Portanto, podemos dizer que a base do processo é o despertar de um projeto que, aos poucos, pode ser diferenciado do familiar em função das interações e experiências inéditas, principalmente entre os jovens membros da mesma turma de afinidade. Mais uma vez, o agrupamento e sua maneira de agir e reagir em relação ao mundo tem grande participação na construção dos projetos de vida. Gilberto Velho ainda reforça que:

⁶⁰ Vale ressaltar a similitude entre a maneira com que os jovens alunos tendem a lidar com os projetos de vida, bem como com a realidade escolar, pela ótica da estratégia. Ambos os casos revelam a maneira de lidar, modificar e adaptar à uma nova realidade, de descobertas e desafios, tanto ao construir planos para o futuro, quanto para constituir e prolongar momentos co os amigos no interior da instituição de ensino.

“as trajetórias dos indivíduos ganham consistência a partir do delineamento mais ou menos elaborado de *projetos* com objetivos específicos. A viabilidades das suas realizações vai depender do jogo e interação com outros projetos individuais ou coletivos, da natureza e da dinâmica do campo de possibilidades” (VELHO, 1994, p. 47).

Diante do *campo de possibilidades*, isto é, das condições socioculturais que podem contribuir ou não para a realização dos projetos de vida dos jovens alunos, vale frisar a interferência existente das turmas de afinidade na construção dos mesmos.

Neste sentido, podemos ressaltar também que a trajetória escolar de jovens alunos apresenta relação direta com o projeto de vida que os mesmos apresentam, o qual reflete diretamente no sentido atribuído à escola. Retomando o caso dos jovens alunos membros de grupos de comportamento próximo ao *ser aluno*, ao mesmo tempo em que se esforçam, levantam a dificuldade de conseguirem ingressar na universidade pública, devido à concorrência e à qualidade do ensino que julgam “fraca”. Neste sentido preocupam-se muitas vezes em, primeiramente, conseguir um bom emprego e, em seguida, investir na continuação de seus estudos, pagando uma faculdade privada. Nota-se no dia-a-dia da escola muitos informativos relacionados ao ingresso na Universidade Pública, no caso a única que existe na cidade, a Universidade Federal de Juiz de Fora, como cartazes sobre os critérios e datas relacionadas ao PROUNI, PISM e vestibular. Contudo, é quase inexistente a atenção dos profissionais da instituição, tanto os professores, quanto a direção e coordenação da escola, aos esclarecimentos e incentivos aos jovens alunos no ingresso na vida acadêmica. Poucos foram os momentos em que alguns professores se dedicavam em esclarecer aos jovens a importância da dedicação aos estudos no Ensino Médio, devido à chance de fazer o PISM.

Para os jovens alunos das turmas de afinidade de comportamento próximo ao *ser aluno*, “ser estudante” é considerado um ofício, e a instituição de ensino é visto como um lugar para se trabalhar, para se construir um projeto no meio acadêmico. As suas redes de sociabilidade dispõem de experiências mais alargadas e diferenciadas, boa parte ligada à escola. Achamos conveniente ressaltar novamente que tal idéia não significa que alguns jovens alunos integrantes de turmas de comportamento distante do *ser aluno*, que são ao mesmo tempo implicados nos projetos escolares, não possam ver a escola também como um “lugar para estar com os amigos”. Tal análise deve ser entendida como uma tendência e

não como uma regra geral. O que gostaríamos de salientar aqui é a diversidade de universos que movem os alunos da instituição de ensino e a repercussão destes no seu agir e pensar a escola.

Neste sentido, Pedro Abrantes (2003) destaca uma tendência que remete ao fato de que a apropriação da cultura escolar depende de instrumentos próprios que as classes populares tendem a não possuir (Bourdieu e Passeron, 1970), tornando-se esse um dos principais motivos da construção da contra-cultura escolar. Entretanto, o autor destaca o fato de que muitos jovens alunos provenientes de famílias de pais pouco escolarizados encontram-se inteirados com a cultura e o espaço da escola, investindo no saber escolar e no futuro acadêmico, assim como os membros dos grupos “Evangélicas” e “Janela”⁶¹.

Diante do exposto, entendemos que essas turmas atribuem um sentido à escola relacionado à idéia de mobilidade social, como um instrumento para se alcançar tal objetivo. Adaptando-se mais do que outros jovens alunos, os membros desses grupos tendem a se empenhar arduamente no trabalho escolar, com o propósito principalmente de obter um emprego qualificado e uma vida economicamente segura, valorizando mais os períodos de estudo do que os momentos com os amigos na instituição de ensino.

Tal relação reforça mais uma vez que o sentido atribuído à instituição de ensino e o projeto de vida dos jovens alunos definem e reforçam traços comportamentais nas turmas de afinidade.

4.4.2 – “Cabo de guerra”: vontade e estímulo

Do ponto de vista dos agrupamentos que apresentam a dupla convivência entre *ser jovem* e *ser aluno*, a instituição escolar tende a apresentar um sentido um pouco diferente. Mesmo reconhecendo a importância da escola na construção do futuro, estes tendem a se desmotivar em relação aos estudos devido ao contexto com condições precárias no qual a escola está inserida, ao “ritmo lento” das aulas e à oportunidade de passar mais tempo em contato com os colegas:

⁶¹ Ao mesmo tempo Abrantes também ressalta a existência de jovens provenientes das “novas classes médias” que demonstram “*desencantamento e criticismo*” perante a escola, muitas vezes com mais intensidade do que colegas naturais das classes populares.

“Ah, sei lá sabe! Eu sei que eu tenho que estudar, que eu vim pra escola pra aprender mas, às vezes, tem dia que eu chego aqui e me dá uma preguiça. Tem aula que me dá vontade de fazer qualquer coisa, dá até dor de barriga, mas não dá vontade de assistir aula! (risos) Tem dia que rola de prestar atenção... mas tem dia que eu piso, vejo isso tudo aqui feio, aula chata, professor chato... ih, não!” (Tais, 17 anos)

A diferença entre o ritmo das aulas, muitas vezes pautadas em métodos tradicionais, e o ritmo dinâmico e “insaciável” dos jovens torna-se mais evidente nessas turmas de afinidade. A sala de aula tende a apresentar muitas vezes uma rotina asfíxiante no qual os processos das diferentes disciplinas costumam ser semelhante, resumindo-se em ensinar e dar a matéria.

Os jovens dos grupos “Meião”, “Rosa” e “Roqueiros” tentam se dedicar aos conteúdos escolares entretanto não deixam de enfatizar, freqüentemente, a escola como um lugar desagradável, com instalações precárias, nem um pouco aconchegantes, e com metodologias tradicionais que não acompanham o ritmo dos jovens alunos, o que muitas vezes os desmotivam a estudar. Nesse ínterim, mesmo atribuindo uma importância aos estudos na construção de um futuro financeiramente mais seguro e profissionalmente realizado, em alguns momentos estes educandos se revelam desanimados e desatentos aos conteúdos escolares, às aulas e aos professores. Ao mesmo tempo em que se esforçam para adequar-se no papel ideal de aluno imposto pela cultura escolar, a falta de motivação para assistir às aulas também causa um certo “mal estar” em relação ao tempo em sala de aula, fazendo com que os alunos se rendam muitas vezes à posturas que se afastam da concepção de aluno:

“Eu até gosto de ficar aqui na escola (sic) e de algumas matérias. Eu sou fera em Português e até gosto de Matemática, mas tem professor que é tão ruim, tão ruim, que não dá nem vontade de assistir aula! Cruz credo!” (Gabriele, 16 anos)

Estes agrupamentos tendem a ver seus projetos cada vez mais distantes da continuação dos estudos. Boa parte dos membros dessas turmas busca a conclusão do Ensino Médio no intuito de obter um mínimo de escolaridade exigida para ingressar no mercado de trabalho em atividades no comércio, em consultórios e outras. Alguns jovens pertencentes à esses grupos que demonstravam certo interesse no Ensino Superior alegavam primeiramente a importância de se conquistar um trabalho dessa natureza, para

poder “bancar” uma faculdade particular, já certos de que não possuem condições de disputar as vagas da rede pública:

“ Ah, vou acabar logo, me formar e arranjar um trabalho! Trabalhar... ganhar um ‘dindin’... não sei se dou conta de estudar mais não. Tem que acabar o Ensino Médio. Se tá ruim arranjar alguma coisa com ele, e sem ele? Como é que fica? Vou morrer de fome? (Alexandre, 16 anos)

“Por isso que eu quero arrumar emprego, pra pagar minha faculdade. Não sei o que eu quero fazer ainda não, mas sei que não vou passar na ‘Federal’ mesmo... aí tem que ser particular”. (Lucimara, 17 anos)

Boa parte das vezes em que o comportamento das turmas “Meião”, “Roqueiros” e “Rosa” oscila entre *ser jovem* e *ser aluno*, isto é, interagir com os amigos na escola e, ao mesmo tempo, se dedicar às aprendizagens dos conteúdos, é possível perceber que tais condutas estão relacionadas ao sentido atribuído pelos mesmos à instituição de ensino.

Os jovens alunos destes grupos oscilam entre o reconhecimento da importância dos conteúdos escolares e do encontro com as turmas de colegas. Sem o estímulo da instituição no intuito de resgatar o interesse desses jovens alunos, os mesmos encontram-se muitas vezes perante uma disputa, no qual um dia os amigos são os vencedores, noutro, a escola.

4.4.3 – Encontros e aprendizagens

*“Quero, um dia, dizer às pessoas que nada foi em vão...
Que o amor existe, que vale a pena se doar às amizades e às
pessoas, que a vida é bela sim e que eu sempre dei o melhor de
mim.. e que valeu a pena.”*

Mário Quintana

Finalmente, no ponto de vista dos alunos de comportamento próximo do *ser jovem*, uma postura que norteia o comportamento dos mesmos em sala é pensar *o estudo na instituição escolar como uma “obrigação ruim”*. Através de palavras e expressões, como *“tortura”* e *“estudar é um saco”*, revela-se a idéia negativa dos mesmos em relação ao estudo. Muitas vezes tal opinião é externada através de falta de motivação e desinteresse por parte destes educandos, principalmente quando se encontram no interior de sala de aula, “envolvidos” em atividades direcionadas pelos professores.

Em alguns dos jovens que compõem a turma do “Fundão” este sentimento tende a se tornar uma “bola de neve”, pois em certos casos é perceptível a falta de motivação caminhando junto com o pouco sentido do conhecimento escolar, beirando a total falta de interesse.

A falta de envolvimento, motivação e incentivo são sentimentos que tendem a se auto-alimentar e, algumas vezes, podem acarretar conseqüências negativas. Este agrupamento tende a ser identificado por outras turmas como o “*grupinho que não quer nada com a dureza*”. Ao sentar no fundo da sala, a distância com a escola é traduzida também na distância dos professores e dos colegas.

O desinteresse na sala de aula pode gerar comportamentos como o desânimo, a falta de atenção e a busca por outras atividades para distração durante o desenvolvimento de alguns conteúdos. Ler revistas, ver fotografias, colocar outras matérias em dia e dormir são estratégias muito comuns que contribuem para “acelerar” o tempo escolar:

“Eu durmo. Eu consigo! Durmo tranquilinho ó... (gargalhada) Eu não tô atrapalhando a aula, eu tô dormindo ué! Ou então eu peço pra ir no banheiro e fico aqui em baixo... sento no banco, ou então fico jogando joguinho no celular... fico ligando acordando os outros...”
(David, 21 anos)

Tal postura tende a ser construída e reforçada pelo sentido atribuído à escola que pode envolver animação, interesse, aprendizado, ânimo e felicidade. Para alguns destes jovens alunos, o sentido principal da escola é ser *um espaço onde podem encontrar com os amigos e interagir com os mesmos*, construindo novas relações de sociabilidade e reforçando as já existentes. Ver a escola como um ponto de encontro significa vê-la também como um espaço de convivência e aprendizagem. Podemos também perceber nas turmas “Meião” e “Fundão”, muitos jovens que demonstram tal postura diante da escola e se aproximam, estabelecendo laços com outros colegas que vem à escola com o mesmo intuito.

É nesta perspectiva do encontro com os amigos que a turma do “Fundão” define seu tipo de aula ideal. Para boa parte deles, sentir-se bem ou não em sala dependerá principalmente da matéria pois, segundo Juliano “*aula boa é aula à toa*”. Do ponto de vista dessa turma de afinidade, para gostar de estar em sala, os alunos devem gostar da aula e, para que isso ocorra, geralmente é preciso que fiquem á vontade.

Estes alunos acreditam que é preciso que o professor não interfira em atividades as quais mais gostam de fazer em sala, como conversar. Isto significa que quanto menos o docente interferir nas interações dos mesmos, menos “*chata*” a aula será.

De acordo com Silva (2000), os jovens possuem necessidade de “*convívio, amizade e respeito com alguém que lhes fale, com que possam falar e, sobretudo, que os escute*” (SILVA, 2000, p. 82) O pesquisador constatou que as relações eram importantes para os jovens pesquisados, tanto com os colegas quanto com os professores e com a administração da Escola. É neste sentido que pensamos investigar os encontros entre os pares no interior do ambiente escolar: a partir de uma dimensão educativa.

Portanto, assim que o sentido da escola para os grupos de condutas próximas ao *ser aluno* está ligado ao sentido atribuído à aprendizagem, o sentido da instituição para a turma do “Fundão” também está. Diante da dificuldade de atribuir sentido ao aprendizado escolar, os membros deste agrupamento acabam valorizando mais os encontros e as interações com seus pares. Tais momentos são vivenciados e definidos pelos mesmos, assim como Taís defende, a partir da expressão “*Escola do Mundo*”.

“Escola do Mundo”

Do ponto de vista dos jovens alunos, a “*Escola do Mundo*” forma no interior da instituição de ensino a oportunidade dos mesmos de, a partir dos encontros entre os pares, aprenderem uns com os outros. Para eles, o aprendizado na escola vai além do ensino propedêutico e dentro de sala de aula.

Ao estabelecer o termo “*Escola do Mundo*”, para definir a aprendizagem ocorrida nas interações com os seus colegas, a jovem aluna Taís estabelece um segundo sentido à escola, o qual gira em torno no contato com os colegas e nas trocas estabelecidas através das interações.

Através da sociabilidade, os jovens alunos aprendem a lidar com as pessoas e com o mundo por meio das trocas de experiências, conflitos, dificuldades e alegrias. Para os membros do “Fundão”, o “estar” na escola é uma oportunidade de encontrar com os amigos e reforçar a existência de suas turmas.

Quando os laços de amizade já estão dados e as relações de sociabilidade estabelecidas, estes jovens passam a se sentir à vontade para contar histórias, trocar

experiências, abrir seus corações e dividir alegrias e fraquezas de suas vidas. Por meio das experiências desse tipo é que os jovens alunos mergulham em um rico, único e dinâmico conhecimento.

Do ponto de vista dos jovens membros deste grupo, ao atribuir o sentido da instituição relacionado à “*Escola do Mundo*”, as relações de sociabilidade são mais valorizadas. A partir delas que o jovem conhece o outro e, através das trocas tendem buscar o que há de melhor para si na construção de sua identidade.

No passado, havia uma tendência na qual o sobrepunha ao individual, as necessidades e os anseios dos sujeitos. Atualmente, há uma demanda que revela a necessidade da realização do indivíduo, quando inserido no coletivo. Ao construir ou se inserir em uma turma de afinidade, como o próprio nome dos agrupamentos remete, os jovens alunos buscam através das escolhas, analogias, semelhanças, conformidades entre os colegas, revelando a necessidade de realização pessoal ao fazer parte de um coletivo. Apesar de vários pontos semelhantes são essas características em comum entre os membros que se agrupam que reforçam o caráter coletivo das turmas de afinidade. Ao mesmo tempo cada jovem, como sujeito sócio-cultural, tem sua bagagem, isto é, elementos individualizadores. É neste sentido que surge uma certa tensão entre as idéias compartilhadas pela turma e os princípios de cada jovem aluno do agrupamento, que também contribui na construção de sua identidade como sujeito, principalmente na vivência da *escola do mundo*.

Partindo dessa relação entre a identidade individual e a identidade coletiva da turma, os jovens alunos produzem ferramentas que interferem na sua construção identitária. Através das interações coletivas na instituição de ensino estes podem definir seus sentimentos de pertença, suas identidades e estilos de vida. A vivência dos jovens em espaços socioculturais múltiplos, materiais e imateriais, inclina a expressão de novos valores, atitudes, disposições e comportamentos relacionados a uma nova realidade. (Barral, 2004)

Diferentemente das sociedades simples nas quais a identidade era vista como algo dado de fora, e da herança iluminista que a mesma era considerada como algo nato do indivíduo, atualmente os estudos voltados aos debates sobre identidade reconheceram-na como algo constituído na relação do homem com o meio social e, mais do que isso,

resultado da relação com o outro. Através dessa ótica, consideramos que a construção identitária do jovem aluno no interior da escola passa a sofrer interferência direta do ambiente escolar, da turma de afinidade na qual está inserido, bem como dos outros agrupamentos que fazem parte do seu cotidiano escolar, externando o mesmo comportamento ou não.

Neste aspecto, a construção da identidade passa a ser entendida como uma relação social baseada nas interações, o que acaba trazendo uma tensão entre o auto-reconhecimento e o hetero-reconhecimento, que nos leva a refletir na importância do pertencimento grupal, neste caso, o pertencimento às turmas de afinidade dentro da escola.

Neste sentido percebemos que a instituição de ensino é um espaço de convivência com a diversidade, onde os jovens alunos podem se descobrir e aprender a partir da convivência com as diferenças. No ponto de vista dos alunos, a experiência na *escola do mundo* sublinha, principalmente e de forma mais intensa, que estabelecer uma relação com o outro obriga a um reconhecimento de nossos limites, de não nos bastarmos a nós mesmos e que a diferença nos fazem melhor.

Para boa parte dos jovens alunos, reconhecer suas limitações, enaltecer suas qualidades, respeitar os defeitos do outro e contribuir para o seu crescimento, são fundamentais nesta maneira de vivenciar e dar sentido à escola:

VANESSA: “Ah Daniele, eu acho que amizade prepara até pro emprego, tipo assim... pra você ser amigo de uma pessoa você tem que aprender a entender o lado dela, convivência. Eu acho assim, você também não fica no emprego, tipo assim, se você não entender o lado da outra pessoa. Eu acho que amizade ensina a lidar com vários tipos de pessoas”

DAIANA: “Amizade não é um ‘mar de rosas’ também não, entendeu. A gente tem desavença e, opiniões diferentes. Mas isso é muito bom! Pra gente aprender, conviver, saber lidar com as diferenças, entender a outra pessoa, trocar experiências... a gente troca muito! ‘Pô, faz isso então, faz aquilo’... conselho... apesar que a gente não é nem gente pra dar conselho, a gente não viveu nada, mas a gente vai trocando experiências e aprendendo um pouquinho né?!”

(Vanessa 16 anos e Daiana 18 anos)

A partir da idéia de tolerância os jovens alunos também constroem seus conhecimentos, convivendo não só com amigos de sua turma de afinidade, mas também com outros colegas, como foi possível notar no capítulo anterior. Na existência do grupo das “Evangélicas” no interior da sala de aula e na convivência respeitosa desta com as

outras turmas, nota-se uma certa construção da consciência dos jovens alunos em relação às diferentes crenças e outros princípios religiosos.

Juarez Dayrell (2006) argumenta que a partir do desmoronamento dos muros da escola, torna-se difícil a distinção do que é dentro e do que é fora. Desta forma, a “*Escola do Mundo*” tende a expressar o jovem que existe dentro do aluno, com toda a sua bagagem cultural e seus conflitos que ingressa na instituição de ensino juntamente com a entrada daquele.

Nesta forma de ver a escola é possível que os traços da conduta *ser jovem* fiquem mais evidentes no cotidiano escolar: dúvidas, angústias, “fofocas”, “bate-papos” e “trocas de idéias” constituem o cenário do aprendizado estabelecido através das interações entre os jovens alunos. Neste sentido, a instituição de ensino transforma-se em palco da vivência de duas dimensões: a “*escola do colégio*”, visão evidenciada com mais intensidade nas turmas de comportamento próximo ao *ser aluno*; e a “*escola do mundo*”, visão mais clara nos grupos de condutas mais próximas do *ser jovem*:

TAÍS:- “Porque aqui, nessa escola aqui, eu estou tendo a ‘escola do mundo’ e a escola que eu estudo. Porque aqui eu vejo quem é amigo, eu vejo, aqui mesmo dentro da escola, eu vejo quem presta e quem não presta. (...) A gente aprende muita coisa aqui nesse colégio! Aprende como é que tem que lidar com as pessoas direito! (...) Porque a escola, vamos dizer, que aprende, que escreve assim, a única coisa que você tem que aprender é português e matemática.”(...)

DEISE:- “Tá aprendendo também lidar com o ser humano.” (risos)(...) Dentro de casa a gente tem uma convivência, chega na rua, é outra diferente!”

(Taís 17 anos e Deise 16 anos)

É atribuindo sentido à instituição de ensino que a partir da “*Escola do Mundo*” os jovens são capazes de definirem quais características são relevantes em uma amizade e quais os colegas que as têm; como estabelecer relações com indivíduos de comportamentos semelhantes ou diferentes; e, ao mesmo tempo, estabelecer relações com instituições e indivíduos que não fazem parte do entorno familiar.

Achamos conveniente ressaltarmos neste ponto, que ao longo da presente pesquisa, foi possível notar um elemento que reforça a atribuição de sentido à escola pelas lentes da “*Escola do Mundo*”, dando importância às interações com os amigos.

Geralmente, membros de grupos de comportamento próximo ao *ser jovem*, passam a entender as amizades com o *complemento à função da família*, encontrando-se com mais frequência, principalmente no ambiente escolar, conversando sobre problemas e namoros. Através de uma relação baseada na gratuidade, intimidade e confiança, alguns jovens podem buscar na sociabilidade a segurança e a compreensão, quando não as encontram nas relações com seus familiares. Dependendo da qualidade das relações estabelecidas, a rede de sociabilidade pode constituir um “*substituto para a família*”. Segundo Taís, da turma de afinidade “Meião”:

“Tem coisa que a gente não pode ficar contando pra mãe, nem pode... (risos) E minha mão também nem tem tempo pra isso. Eu vou ficar conversando com quem?! Com o meu padrasto?! Ele me arranca a orelha fora! Eu também sou igual à Aline (outro membro do grupo do Meião): detesto o meu padrasto!”. (Taís, 17 anos)

Conforme Félix Requena Santos (1994) tal relação de confiança pode ser estabelecida pelos jovens alunos pois eles compartilham uma maneira comum de dar sentido ao mundo no qual estão inseridos, por serem da mesma geração, terem a mesma idade e por partilharem os mesmos pontos de vista sobre o presente e o passado. Na opinião do autor os amigos tendem a ocupar posições sociais semelhantes, apresentando valores comuns entre si, mais do que com indivíduos de gerações diferentes:

“La amistad supone un apoyo voluntario; allí la relación produce una gratificación mutua en la interacción. Los amigos pertenecen a la misma cohorte, tienen las mismas experiencias vitales, parecidos estilos de vida e intereses comunes.” (REQUENA, 1994, p. 22)

Neste sentido, muitas vezes a amizade tende a ter uma importância maior na vida dos jovens do que a relação com alguns familiares, em aspectos como apoio moral e o entendimento do mundo que o cerca. Requena (1994) ainda destaca a relevância dos velhos amigos tratando-os como “*imprescindíveis*” e defende que na amizade não existe um código de expectativas implícito como nas relações familiares.

Diante do exposto notamos que na turma de afinidade de comportamento próximo ao *ser jovem*, o encontro e a vivência com seus pares sobrepõem o interesse nos estudos no interior da instituição.

Outro autor que reforça a discussão é novamente Pedro Abrantes (2003), ao acrescentar que para muitos jovens das classes populares, a escola pode ser interpretada muitas vezes somente como um local de passagem, como uma obrigação temporária, algo que se deve fazer antes de começar a viver. Ao mesmo tempo, alguns jovens alunos, principalmente de grupos de conduta próxima do *ser aluno* apresentam noções claras de que caminhos querem seguir, outros encolhem os ombros, lançando seu futuro à sorte.

Neste sentido, segundo o autor, algumas dinâmicas tornam-se mais evidentes, sobrepondo à cultura escolar: atos voltados mais para a sobrevivência presente que para a projeção futura; a pouca informação a cerca dos caminhos acadêmicos; pouco sentido em torno do trabalho escolar; difícil adaptação às mudanças escolares; posição instável diante de um mercado de trabalho incerto e debilitado; e, no caso da presente pesquisa, uma dimensão mais evidente, que é a valorização das dimensões afetivas e de sociabilidade.

Diante do exposto podemos dizer que boa parte dos jovens alunos que compõem o “Fundão” tende a não se adaptar à cultura escolar, conservando-se à margem da mesma, muitas vezes amontoando insucessos, reprovações e alguns casos de abandono escolar.

A necessidade e a vontade de estar com os amigos sobrepõe-se ao interesse pelos estudos e a preparação para o futuro através dos meios acadêmicos, provocando a maior valorização dos jovens alunos do grupo “Fundão” em permanecer mais tempo com os colegas e membros das turmas de afinidade⁶².

Diante do exposto é possível afirmar que existem, no conjunto das relações da instituição de ensino, turmas de afinidades de comportamentos diferenciados e que, ao mesmo tempo, atribuem diferentes significados à escola. A partir das especificidades das interações dos grupos, as posturas dos mesmos expressam visões diferentes em relação à instituição.

A partir do momento em que as turmas de afinidade se aproximam do comportamento *ser aluno*, são capazes de atribuir à escola um significado maior. Ao mesmo tempo, os grupos que se afastam de tal conduta, tem maior dificuldade de atribuir

⁶² Vale ressaltar também neste ponto que, da mesma forma que acontece com turmas de afinidade de comportamento próximo ao *ser aluno*, ocorre com os jovens do agrupamento de conduta típica da postura *ser jovem*. Assim como não se deve generalizar que todos os jovens alunos das turmas “Janela” e “Evangélicas” se enquadram perfeitamente no papel *ser aluno*, não devemos achar que todos os componentes do “Fundão” valorizam as relações de sociabilidade no interior da instituição de ensino, a cima de todas as coisas. Parafraseando Abrantes (2003), tal idéia deve ser vista como uma tendência, não como uma regra.

significado socialmente esperado à escola. Ao mesmo tempo, a instituição de ensino não colabora para que os estudantes de comportamento próximo ao *ser jovem* construam e dêem significados à mesma, atribuindo tal responsabilidade a eles mesmos, reforçando a idéia da individualização. O sentido é um contínuo. Há os que são capazes de articular os sentido da instituição escolar com os seus interesses pessoais, como os agrupamentos de comportamento próximo à idéia de *ser aluno*, e há os que não conseguem, como a turma distante de tal postura, bem como os grupos que vivenciam tal dualidade comportamental.

Neste sentido, as turmas de comportamento distante do esperado pela escola vivenciam com mais intensidade experiências como o trânsito de membros entre os grupos, a necessidade do trabalho, a evasão escolar, os conflitos entre colegas, a construção das *estratégias* e de “artimanhas do prazer”, por não instituírem muito sentido à instituição de ensino. O sentido para estes jovens alunos é a relação, a interação, isto é, as relações como forma de sobrevivência na escola.

Vale ressaltar que tal complexidade ainda é acrescida da presença do docente em sala de aula, tornando-se uma variável significativa na sociabilidade dos jovens alunos no interior da mesma. Dependendo da categoria na qual o professor se enquadra os jovens interagirão mais ou menos, construirão ou não estratégias para as interações, principalmente os agrupamentos de postura no qual *ser jovem* é mais evidente.

Considerações Finais

Em nossa caminhada na busca do sentido da sociabilidade para os jovens alunos, muitas questões a cerca da amizade no interior da escola foram respondidas, outras levantadas. Visando o enriquecimento e o fortalecimento dos estudos em torno desta etapa da vida e, principalmente, a cerca dos laços de amizade presentes na mesma, gostaríamos de apontar algumas questões que possivelmente contribuirão na compreensão das relações sociais entre os jovens.

Ao longo desta análise buscamos compreender os significados que os jovens atribuem à sociabilidade e seus possíveis impactos no seu processo de formação humana. No cotidiano da sala de aula, constatamos que os jovens alunos se aglutinam em turmas de afinidades que evidenciam, cada uma, posturas diferentes no interior da instituição de ensino, as quais revelam comportamentos que aproximam e se distanciam da idéia de *ser aluno*. Em um esforço de classificação, os agrupamos em três categorias: o *comportamento aluno* no qual os jovens membros dos grupos são capazes de internalizar o papel de aluno instituído e esperado pela escola; o *comportamento jovem aluno* no qual as condutas dos estudantes alternam entre a postura de aluno e a de jovem na instituição; e o *comportamento jovem* no qual os alunos apresentam maior dificuldade de internalizar posturas ligadas à instituição escolar. Constatamos assim, ao contrário do senso comum, a complexidade de relações e significados existentes em uma sala de aula.

Ao analisar as relações de sociabilidade existentes nesses agrupamentos, pudemos perceber que, à medida que as condutas começam a evidenciar traços do comportamento jovem, os trânsitos entre membros dos grupos se intensificam. Isto é, as dimensões como a evasão escolar, a dificuldade na conciliação do trabalho com os estudos, e conflitos freqüentemente baseados no “*não vou com a cara e pronto*”, tornam-se mais freqüentes na experiência escolar dos jovens alunos de *comportamentos jovem aluno e jovem*, intensificando a dinâmica das relações nessas turmas de afinidade.

Com o aumento da densidade das interações, conflitos marcados pela falta de empatia e a implicância tornam-se mais presentes, principalmente nas turmas que evidenciam o *comportamento jovem* e assim, atritos entre os grupos também se tornam mais constantes.

Ao tentarmos também identificar e analisar os espaços escolares utilizados pelo jovem aluno nas relações de amizade, percebemos que a relação com que os mesmos ocupam seus lugares, praticam a política geográfica e colocam em prática o “*tratado silencioso*”, também apresenta relação com os diferentes comportamentos. As turmas de afinidade de *comportamento aluno* ocupam seus espaços levando em conta a relação com outros grupos, porém, buscando o distanciamento dos mesmos. Neste caso evitam a bagunça ou preferem não se relacionar com agrupamentos com quem não apresentam afinidades. Ao mesmo tempo, boa parte dos grupos de *comportamento jovem aluno* realizam suas escolhas também pautadas nas relações com outras turmas, neste caso levando em conta as interações com as mesmas, conversando ou somente sentando próximos uns dos outros. Já o agrupamento de *comportamento jovem*, assim como alguns da postura anterior, pautam sua ocupação baseada nas interações com os membros de sua turma, principalmente para facilitar a execução das transgressões intelectuais, das “zoações” e das brincadeiras.

Procurando ainda identificar e analisar também os tempos utilizados pelas turmas de afinidade percebemos que a escola tende a não reconhecer o jovem existente no aluno, não valorizando a dimensão educativa presente na sociabilidade que ocorre no seu interior. Neste sentido, a falta de momentos voltados para esta aprendizagem através das trocas também reforça a iniciativa dos grupos de construir estratégias de encontro e de prolongamento do tempo de interação com os membros de suas turmas, especificamente nos casos dos agrupamentos de *comportamentos jovem aluno* e, principalmente, do *comportamento jovem*.

Pudemos perceber ainda que parece existir uma relação entre a formação das diferentes turmas de afinidade e os sentidos atribuídos à escola pelos seus integrantes os quais, por sua vez, se pautam em torno dos princípios do *ser aluno* e do *ser jovem*.

Em relação às turmas de *comportamento aluno*, por atribuírem um significado maior à escola, semelhante à socialmente construída, estas demonstram uma postura mais próxima à esperada pela instituição, assumindo com maior facilidade o papel de aluno. Ao mesmo tempo, focando nos grupos de *comportamento jovem aluno*, estes demonstram uma dificuldade em atribuir o significado socialmente esperado pela instituição, apresentando dificuldades de conciliar o sentido da escola com os interesses pessoais. Isto é, ao mesmo

tempo em que entendem a instituição de ensino como um lugar para se estudar, às vezes se deixam levar pela desmotivação devido à precária infra-estrutura, ao ensino e às metodologias que se distanciam de seus interesses e ritmos, nos mostrando que hora o sentido gira a cerca do *ser aluno*, noutra do *ser jovem*. Já a turma de afinidade de *comportamento jovem*, também pelas mesmas questões anteriores e por uma dificuldade de atribuir sentido aos estudos, relacionam o sentido da escola diretamente às relações estabelecidas em seu interior. Para os membros dessa turma, a escola ganha sentido através da relação, da interação. Neste sentido a postura deste agrupamento distancia-se portanto do papel de aluno, revelando-se jovens como são, principalmente através das relações de sociabilidade no interior da escola, evidenciando a construção dos laços de amizade como formas de sobrevivência na instituição escolar.

Assim, podemos dizer que esses três sentidos proporcionam e reforçam as diferentes posturas às turmas de afinidade, apontando para a construção de determinadas estratégias de sobrevivência no interior da instituição de ensino.

Tais estratégias estão diretamente ligadas a essas relações que os membros das turmas estabelecem com a escola. Utilizando as regras e agindo sobre elas, todos os grupos de *comportamentos aluno, jovem aluno e jovem* constroem estratégias específicas.

Os agrupamentos de *comportamento aluno*, devido ao grande envolvimento com a escola muitas vezes reforçado pela família, valoriza as obrigações escolares. Com o propósito da aquisição dos saberes, procuram não se ater em quaisquer outras atividades que não tenha relação com as tarefas escolares ou com a instituição, transformando o “estudar” como atividade principal na escola. O sentido atribuído aos laços de amizade pelos jovens membros destas turmas de afinidade é sobreposto pela valorização do trabalho escolar e, ao mesmo tempo, da escola.

Os grupos de *comportamento jovem aluno* remetem a uma certa identificação com a instituição de ensino, que é concomitantemente marcada por encontros e desencontros, prazer e desprazer, interesse e desinteresse. Assim, em um “ping-pong comportamental”, os membros desses agrupamentos adotam a postura de aluno, e também valorizam o encontro com os amigos, admitindo-os como parte fundamental para vivenciar a experiência escolar. Notamos, portanto, que estar com os membros da turma de afinidade, para os grupos de *comportamento jovem aluno* e, principalmente, para o de *comportamento jovem*, é a

expressão de um distanciamento da escola, ou seja, quanto mais o jovem está com amigos, menos o mesmo está com a instituição escolar. Diante dessa delicada relação com a escola, o valor e a importância da amizade para esses jovens alunos estão postos, todavia, as interações muitas vezes são estabelecidas no intuito de compor esta estratégia.

Já as turmas de *comportamento jovem*, diante desses conflitos com os professores, a infra-estrutura precária, as metodologias distantes dos ritmos dos jovens alunos, somados ainda às poucas oportunidades de estarem como os colegas, estes inclinam-se a construir momentos prazerosos na escola, com os encontros com os amigos. Um exemplo disso é a construção dos momentos “entre aulas” nos quais os jovens, elaboram uma forma específica de lidar com o tempo escolar. Na tentativa de manipulá-lo, os membros do grupo transformam o tempo da aula, principalmente o início e o término da mesma, em tempo de interação com os amigos, “esticando” o recreio ou mesmo aproveitando a ausência do professor ao trocar de sala para a próxima aula.

A partir dos conflitos com os docentes, do diálogo estabelecido com os mesmos, do rigor com a disciplina e da clareza nas explicações, as turmas de afinidade constroem categorias que auxiliam no reconhecimento de quais aulas torna-se possível interagir ou não com seus grupos. Tal classificação nos revela que a presença do docente em sala é considerada uma variável nas relações de sociabilidade dos jovens alunos, isto é, a partir da categoria do professor, as interações se intensificam ou não, e a construção das estratégias para as mesmas ocorrem, ou não.

Diante do exposto podemos afirmar que o sentido da sociabilidade no interior da instituição de ensino para os jovens alunos apresenta uma relação direta com suas posturas, as quais são baseadas na sua relação com a escola.

Gostaríamos de ressaltar que não é nossa intenção questionar a veracidade dos sentimentos que um amigo, no interior da escola, apresenta pelo outro. Entretanto, achamos conveniente destacar a possibilidade da intensidade da amizade tornar-se “diluída”, caso os mesmos jovens alunos estivessem inseridos em outro contexto, isto é, noutro espaço, em torno de outras questões atrativas.

Achamos pertinente ressaltar também a existência de todo um material empírico coletado através da observação participante fora da instituição de ensino. Entretanto, por uma questão de tempo, optamos por não utilizá-los no presente estudo.

Como citado anteriormente, o presente estudo também contribuiu ao levantar algumas questões a cerca da amizade entre os jovens alunos. Uma delas pauta-se no uso dos instrumentos de sociabilidade como o *telefone e a Internet*. Ao longo da vivência com as turmas de afinidade foi possível notar que tanto dentro quanto fora da instituição escolar, boa parte das interações podia ser estabelecida através do telefone celular. Lançando mão da promoção de uma operadora de telefonia celular que garante a conversa com gratuidade de taxas entre celulares da mesma, nos finais de semana ao longo de trinta e um anos, bem como o uso dos “3 segundos”, estratégia na qual os jovens encerram a ligação antes de completar quatro segundos, antes da operadora realizar a cobrança de tarifas, os jovens alunos são capazes de estabelecer longas conversas.

Ao mesmo tempo, considerando o uso da Internet, boa parte dos mesmos, estabelecem interações com os amigos de grupo, bem como com colegas de fora da escola, através de um site de relacionamentos – *orkut* – e um programa que permite a conversa em tempo real – *MSN*. Neste sentido achamos conveniente destacar a relevância de um possível aprofundamento desses instrumentos de sociabilidade nas relações de amizade dos jovens, e seus reflexos na construção e manutenção desses laços, tanto dentro quanto fora da instituição de ensino.

Outra idéia, baseia-se nas gradações de amizade, no intuito de compreender como se dá o possível convívio entre as categorias nessas relações. Ao buscar compreender a sociabilidade dos jovens alunos, notamos uma classificação construída pelos mesmos, que estipula quem é mais e quem é menos amigo. Em meio ao relato dos sujeitos pesquisados identificamos as categorias: *conhecido (a)*, *colega*, *“chegado”*, *melhor amiga e “parceiro”*. Acreditamos que o aprofundamento dessas classificações pode enriquecer o campo das pesquisas a cerca da sociabilidade na juventude, especialmente por estas revelarem diferentes intensidades nas relações de amizade, bem como uma possível influência das questões de gênero em torno do tema, o qual optamos em não explorar na presente pesquisa.

Por fim gostaria de ressaltar o quanto à realização da presente pesquisa contribuiu em minha formação profissional e pessoal. Buscar entender a relevância dos laços de amizade no interior da escola, contribuiu no reconhecimento de que o aprendizado na instituição ultrapassa o “papel e caneta”, podendo ir além da interferência do docente.

Ajudou-me também a reconhecer a importância de se atentar à necessidade de convívio dos jovens alunos dentro da instituição de ensino, e a perceber a relevância do auxílio dos amigos nas diversas instituições e tempos da vida. Assim, me fez perceber que fazer, manter e se dedicar aos nossos amigos, é um dos maiores prazeres da vida, tornando-a mais leve e agridoce.

Referências Bibliográficas

ABRANTES, Pedro. *Os Sentidos da Escola: identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade*. Oeiras, Portugal: Celta Editora, 2003

ABRAMO, Helena Wendel. *Cenas Juvenis: punks e darks no espetáculo urbano*. São Paulo: Escrita, 1994.

_____. BRANCO, Pedro Paulo Martoni. *Retratos da juventude brasileira: análises de uma perspectiva nacional*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005

_____. *Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil*. Revista brasileira de Educação. São Paulo, ANPED, n° 5/6, 1997, p. 25-36

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith, GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa qualitativa e quantitativa*. São Paulo: Pioneira, 1998

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. Série Prática Pedagógica. Campinas, SP: Papirus, 1995

ARROYO, Miguel. *Quando a Escola se redefine por dentro*. Presença Pedagógica. Belo Horizonte: Dimensão, n 6, nov/dez 1995. p. 39-49

_____. *Imagens Quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004

BARRAL, Gilberto Luís Lima. *Considerações históricas e sociológicas sobre lazer e múltiplas identidades jovens na modernidade*. 2004 (mimeo)

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Disponível em :www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%c3%a7ao.htm. Acessado em: 01/1/2005

BRASIL. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais de Anísio Teixeira*. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/> . acessado em 19/09/2006

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 5692/71*. Disponível em: http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692_71.htm Acessado em: 10/10/2005

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96*. Disponível em: http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l9394_96.htm Acessado em : 10/10/2005

BRASIL. *Plano Nacional de Educação – PNE*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf> Acessado em: 10/10/2005

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A Turma de trás*. IN: MORAIS. Régis de (org): Sala de Aula: que espaço é esse? 15ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2005

BRASLAVKY, Cecília (org.) *A Educação Secundária: mudança ou mutabilidade?* UNESCO/ Santillana. 2002.

BOGDAN, Robert. BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Coleção Ciências da Educação. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. *A Economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2003.

CANÁRIO, Rui. *O que é escola? um “olhar” sociológico*. Coleção Ciências da Educação – Século XXI. Porto, Portugal: Ed. Porto, 2005

CARRANO, Paulo César Rodrigues. *Juventudes: as identidades são múltiplas*. In: Movimento – revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Niterói: DP&A, 2000. p. 11-27

CENSO ESCOLAR 2006. Disponível em:
www.inep.gov.br.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news07_02.htm. Acessado em:
05/01/2007

CHAVES, Miriam Waidnfeld. *A Afinidade eletiva entre Anísio Teixeira e John Dewey*. Revista ANPED. Mai/ Ago. Nº 11, 1999. p. 86 - 98

CORTI, Ana Paula. SOUZA, Rachel. *Diálogos com o mundo juvenil: subsídios para educadores*. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

CYRANKA, Lúcia Furtado de M.; SOUZA, Vânia Pinheiro. *Orientações para normalização de trabalhos acadêmicos*. 6ª ed. Juiz de Fora, MG: Ed.EDUFJF, 2000.

DAMATTA, Roberto. *Relativizando: uma introdução à antropologia social*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. *A escola como espaço sócio-cultural*. In: Múltiplos olhares sobre Educação e cultura. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.

_____. *Juventude e Escola*. In: SPÓSITO, Marília (org). *Juventude e escolarização*. Brasília: MEC/INEP/COMPED. 2002, p.67-93

_____. *O jovem como sujeito sócio-cultural*. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n 24, set/dez. 2003, p. 40-53

_____. *A Música entra em Cena: o Rap e Funk na Socialização da Juventude*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005

_____. *A escola "faz" as juventudes?* reflexões em torno da socialização juvenil. Simpósio Internacional "Ciutat Edu: nous reptes, nous compromisos". Barcelona, outubro de 2006.

DEBERT, Guita Grin. *A antropologia e o estudo dos grupos e das categorias de idade*. In: BARROS, Myrian Moraes Lins de. *Velhice ou terceira idade? Estudos antropológicos sobre identidade, memória e política*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.p. 49-68

DECERTEAU, Michel de. *Estratégias e Táticas*. In: *A invenção do cotidiano*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 97-102

DIAS, Cláudia Antônio. *Grupo Focal: Técnica de Coleta de Dados em Pesquisas Qualitativas*. Informação Sociedade, v. 10, n. 2, 2000.

DOMINGUES, José Maurício. *Sociologia e Modernidade: para entender a sociedade contemporânea*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

ELIAS, Norbert. *A individualização no processo social*. In: *A sociedade dos indivíduos*. Michel Schoter (trad.) Vera Ribeiro (org). Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed., 1994. p. 102-5

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário Aurélio da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. 2ª ed. Porto Alegre: Brookman, 2003.

FORTUNA, Carlos. *Culturas urbanas e espaços públicos: sobre as cidades e a emergência de um novo paradigma sociológico*. Revista Crítica das Ciências Sociais, São Paulo, n 63, outubro, 2002. p. 123-48

GATTI, Bernadete Angelina. *Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Série Pesquisa em Educação. Vol. 10. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GEERTZ, C. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara – Koogan, S.A., 1989.

GIDDENS, Anthony. *Sociologia*. Sandra Regina Netz (trad.). 6ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2005

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tomáz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro (trad.) 7ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/> . Acessado em: 10/07/2007.

LÖWY, Michael. *Redenção e Utopia: o Judaísmo Libertário na Europa Central*. Trad. São Paulo: Cia das Letras, 1989

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U., 1986.

MARQUES, Maria Ornélia da Silveira. *Escola noturna e os jovens* Revista Brasileira de Educação. Juventude e contemporaneidade. São Paulo, ANPED, 5/6, 1997. p. 63-74

MARTINS, José de Souza. *Exclusão Social e Nova Desigualdade*. São Paulo: Paulus, 1997.

MATOS, Kelma Socorro Lopes. *Juventude, professores e escola: possibilidade de encontros*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

MEINERZ, Carla Beatriz. *Adolescentes no Pátio, outra maneira de viver a Escola: um estudo sobre sociabilidade a partir da inserção escolar na periferia urbana*. Tese (Doutorado), FACHED/UFRGS. 2005.

MONTEIRO, Roberto Alves (org.) *Fazendo e aprendendo pesquisa qualitativa em Educação*. Juiz de Fora: Ed. FEME/UFJF, 1998.

OLIVEIRA, Flávio C. e S. de. *Acessibilidade, Sociabilidade e Trabalho*. Disponível em : <http://www.cade.mg.gov.br/textoflavio.htm> . Acessado em: 19/09/2005.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; SOUSA, Sandra Zákia. *Ensino Médio Noturno*. Acessível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2004/emn/meio.htm> . Acessado em: 12/01/2005

_____. *O sentido da Educação Média*. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2004/emn/tetxt5.htm> Acessado em: 12/01/2005

PAIS, José Machado. *Culturas Juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1993.

_____. *Ganchos, Tachos e Biscates: Jovens, Trabalho e Futuro*. Enciclopédia Moderna Sociologia. 2ª ed. Lisboa, Pt: Âmbar, 2005

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DO ENSINO MÉDIO. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acessado em: 10/07/2006

PAULA, José Antônio de. *Afinidades Eletivas e Pensamento Econômico: 1870-1914*. Kriterion, Belo Horizonte, nº111, jun, 2005. p. 70-90

PREFEITURA MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA. Disponível em: <http://www.pjf.mg.gov.br> Acessado em: 18/05/2007

REQUENA SANTOS, Félix. *Amigos y Redes Sociales: elementos para una sociología de la amistad*. Madri: Siglo XXI de España Edutores, 1994

ROCKWELL, Elsie. *La dinámica cultural em la escuela*. In ALVAREZ, Amelia (org.) *Hacia um curriculum cultural: la urgência de Vygotski em la educación*. Madrid: Infância Y aprendizaje, 1997

_____. *Tres para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural*. In: *Interações: estudos e pesquisas em psicologia*, São Marcos, SP, v. V, n 09, jan./jun.. 2000. p. 11-25

RODRIGUES, Neidson. *Educação: da formação humana à construção do sujeito ético*. Revista Educação e Sociedade, Campinas, nº 76, v. 22, out. 2001

SACRISTÁN, José Gimeno. *O aluno como invenção*. Coleção Ciências da Educação – Século XXI. Porto, Portugal: Ed. Porto, 2003.

SANTOS, Marcos Ferreira. *Escola Promotora de vida e cultura*. Disponível em : <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2004/emn/tetxt4.htm> . Acessado em: 12/01/2005

SILVA, Hesley Machado. *Jovens do Ensino Médio noturno: demandas em relação à escola*. Dissertação (mestrado). FAE/UFMG. 2000

SIMMEL, George. *George Simmel: sociologia*. Grandes Cientistas Sociais. Evaristo Moraes Filho (org). São Paulo: Ática, 1983

SPÓSITO, Marília. *Algumas hipóteses sobre as relações entre movimentos sociais, juventude e educação*. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, n 13, jan./abr., 2000. p. 73- 94

_____. (org.). *Juventude e escolarização*. Série Estado do Conhecimento. n 07 . Brasília: MEC/INEP/COMPED. 2002.

_____. *Os jovens no Brasil: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas*. São Paulo: Ação Educativa, 2003

_____. GALVÃO, Izabel. *As experiências e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina e a violência*. In: *Perspectiva – Revista do Cento de Ciências em Educação*. Santa Catarina: Editora UFSC, v. 22, n 02, jul/dez, 2004. p. 345-380

_____. *Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil*. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. Ed. Fundação Perseu Abramo: São Paulo, 2005. p. 87-125.

TEIXEIRA, Ely. *A sociabilidade no mundo contemporâneo*. Disponível em: <http://www2.uol.com.br/percurso/main/pcs2/artigo0233.htm> . Acessado em: 19 de setembro de 2005

VAN ZANTEN, Agnes. *Cultura da rua ou cultura da escola?* In: Educação e Pesquisa. São Paulo. v. 26, n 01. 2000. p. 23-52

VELHO, Gilberto. *Projeto e Metamorfose: antropologia das sociedades complexas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed. 1994.

ZAGO, Nadir. CARVALHO, Marília Pinto de. VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 207- 22.

WOODS, Peter. Analisis. In: *La Escuela por dentro: la etnografía em la investigación educativa*. Ediciones Paidós Ibérica: Madri. 1986. p. 135-60.

ANEXOS

Anexo I : Questionário Sociocultural

Questionário
1- Idade: _____
2- Gênero: _____ Feminino _____ Masculino
3- Raça/ cor: _____ preto _____ pardo _____ amarelo _____ branco
4- Bairro onde mora? _____
5- Você mora com a família? _____ sim _____ não
6- Quantas pessoas moram na sua casa? _____
7- Você já teve alguma ocupação? _____ sim _____ não Desde quando? _____ Fazendo o que? _____
8- Profissão: Do pai: _____ Da mãe: _____
9- Escolaridade: Do pai: _____ Da mãe: _____
10- Trajetória escolar:

Você já foi reprovado alguma vez? ___ sim ___ não

Quantas vezes? _____

11- Como você ocupa o tempo livre?

12- O que você gosta de fazer quando não está trabalhando ou estudando?

13- Geralmente seus amigos são mais de onde?

___ da escola ___ do trabalho ___ do bairro ___ outros

Se respondeu outros, de onde? _____

15- Qual é a importância da amizade na sua vida?

16- O que você mais gosta na sua escola?

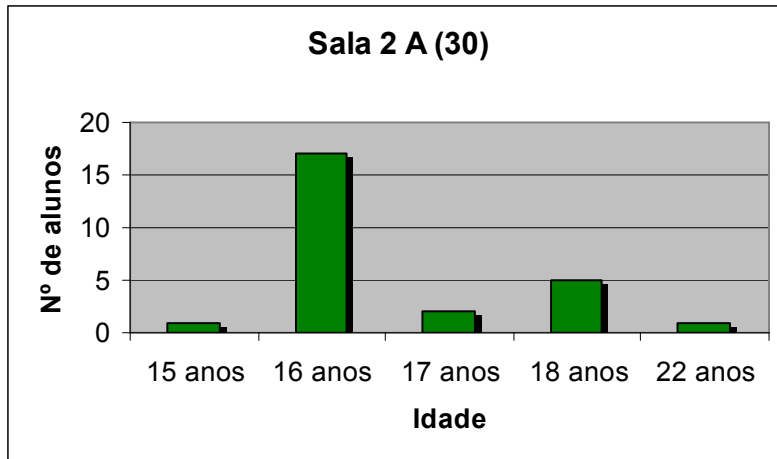
17- O que você menos gosta na sua escola?

18- Como você avalia a sua escola?

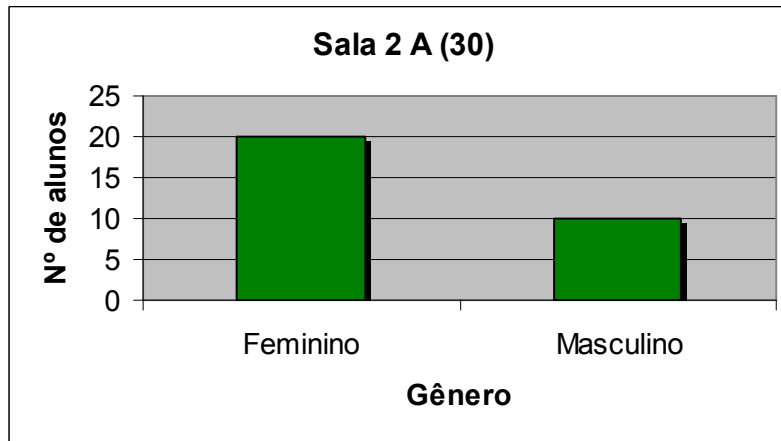
Anexo II :

Levantamento dos dados coletados do questionário (tabelas e gráficos)

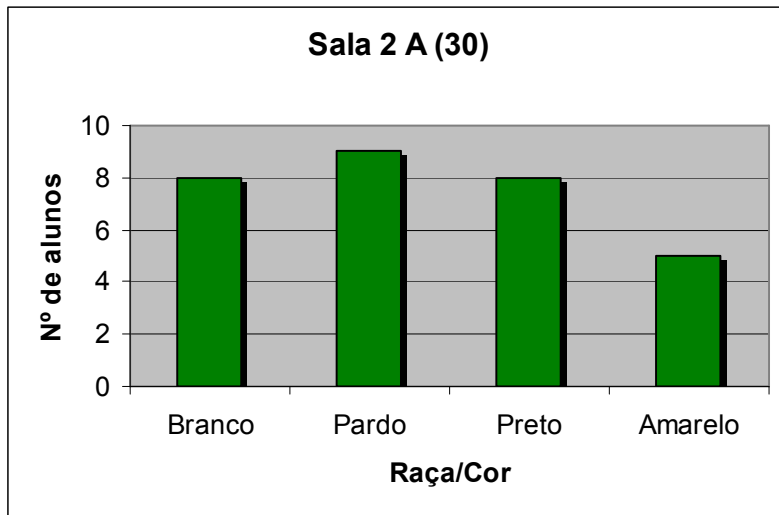
IDADE:



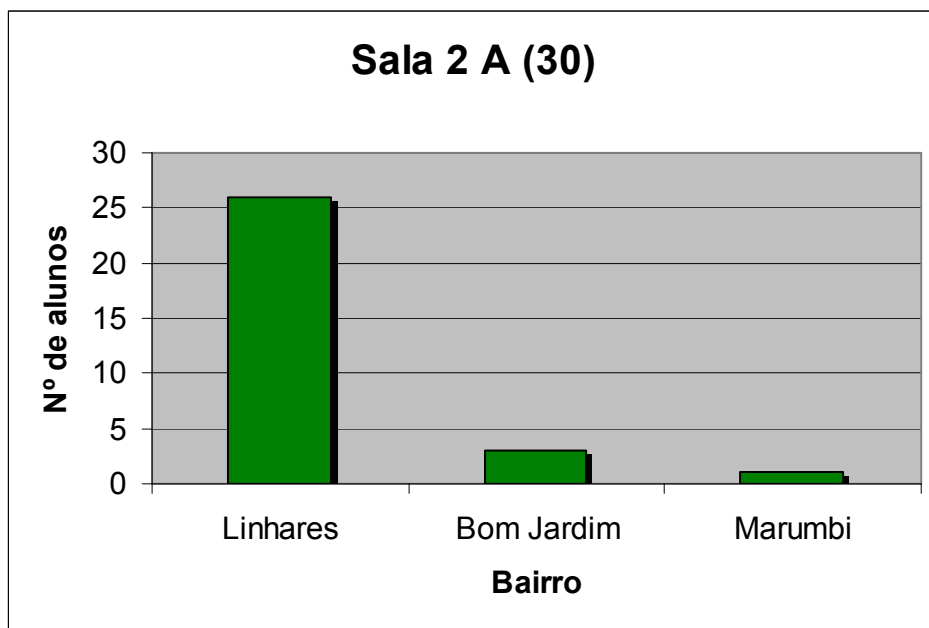
GÊNERO



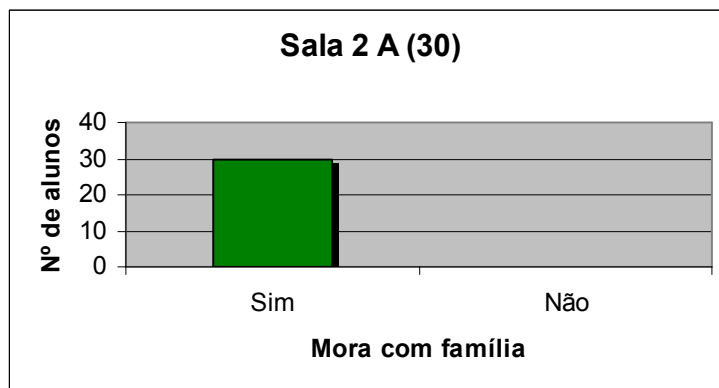
RAÇA/COR:



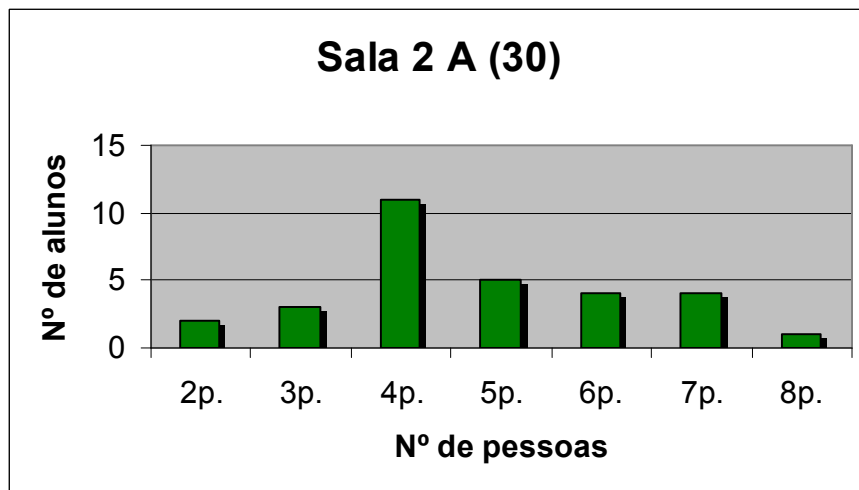
BAIRRO ONDE MORA?



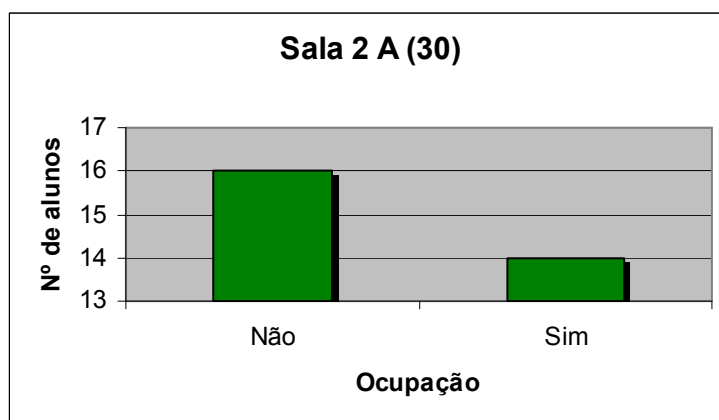
VOCÊ MORA COM A FAMÍLIA?



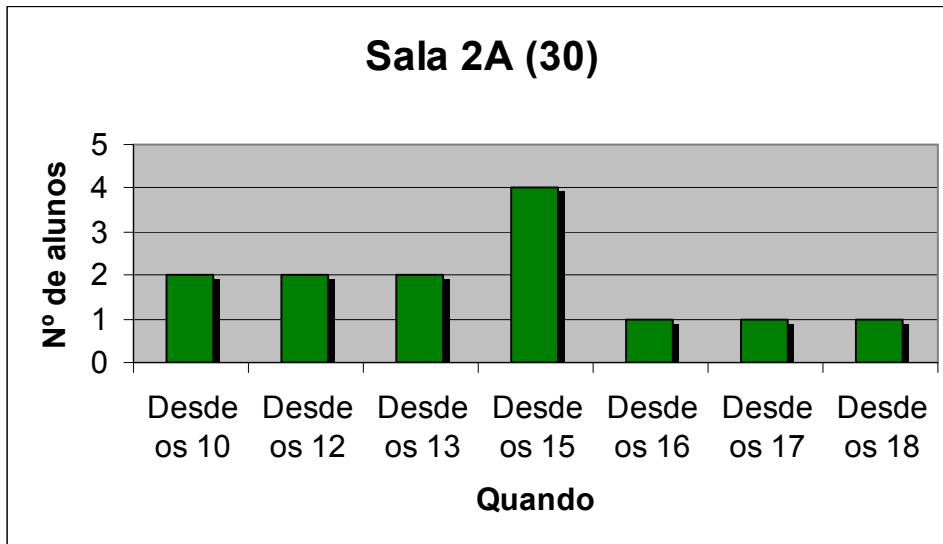
QUANTAS PESSOAS MORAM NA SUA CASA?



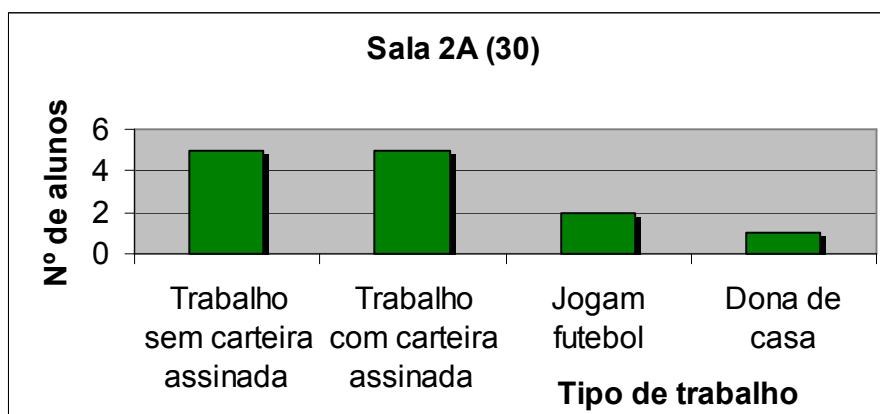
VOCÊ JÁ TEVE ALGUMA OCUPAÇÃO?



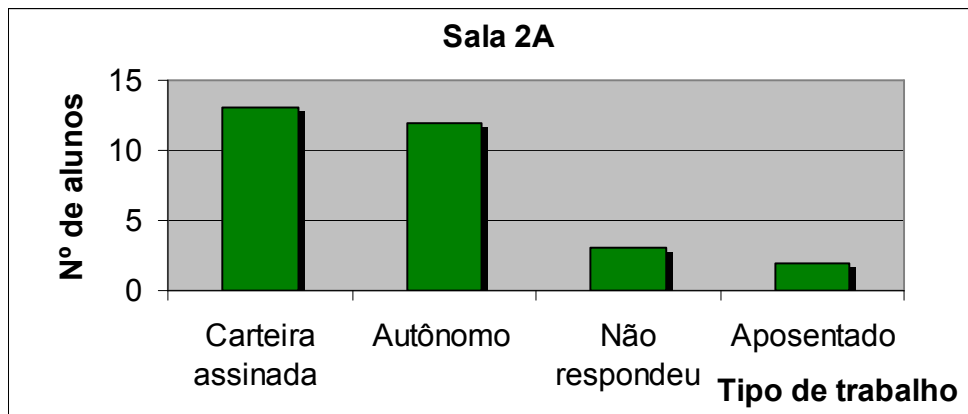
DESDE QUANDO?



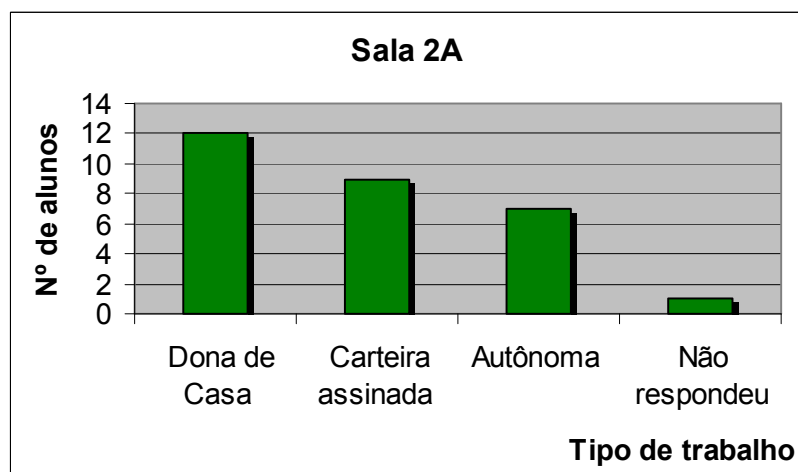
FAZENDO O QUE?



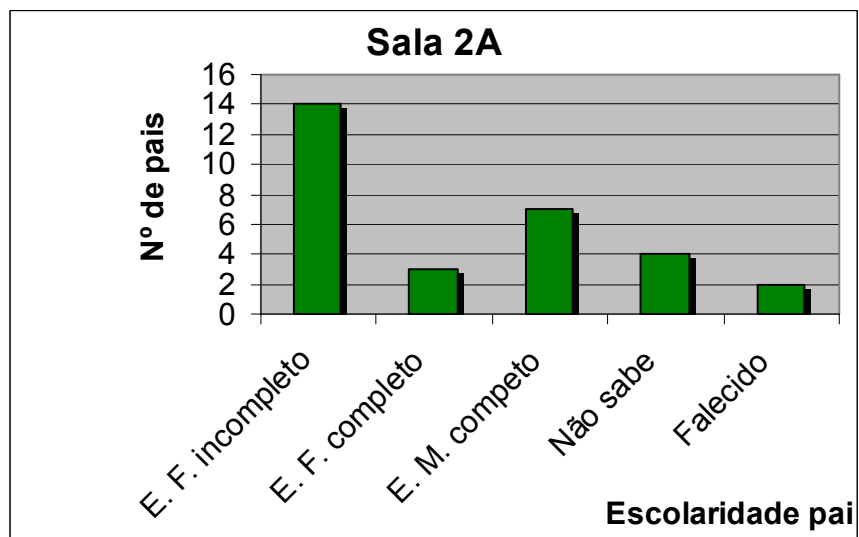
PROFISSÃO DO PAI:



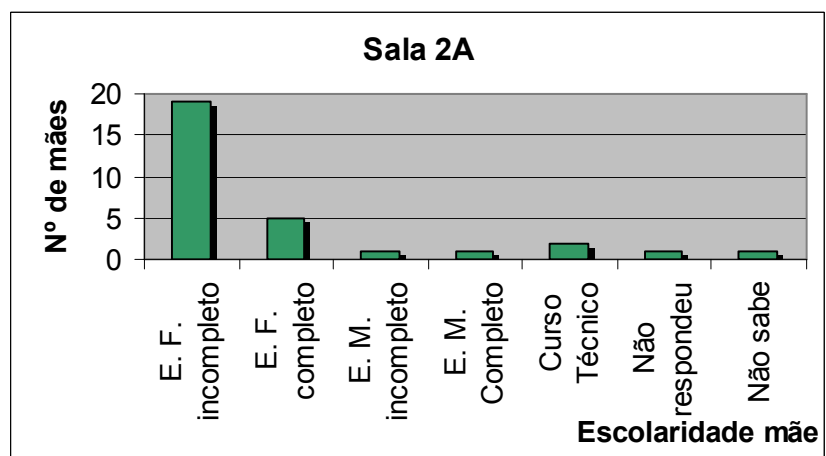
PROFISSÃO DA MÃE



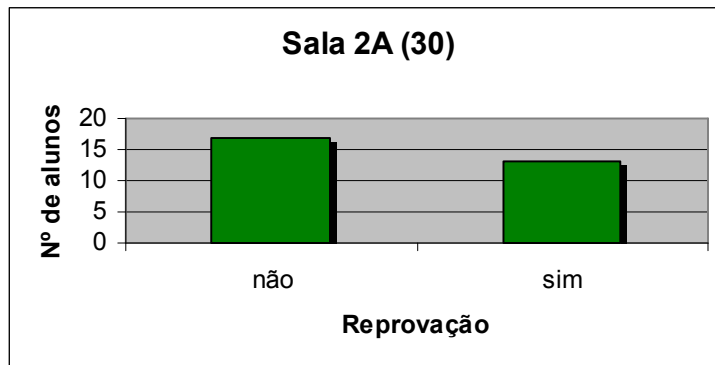
ESCOLARIDADE DO PAI



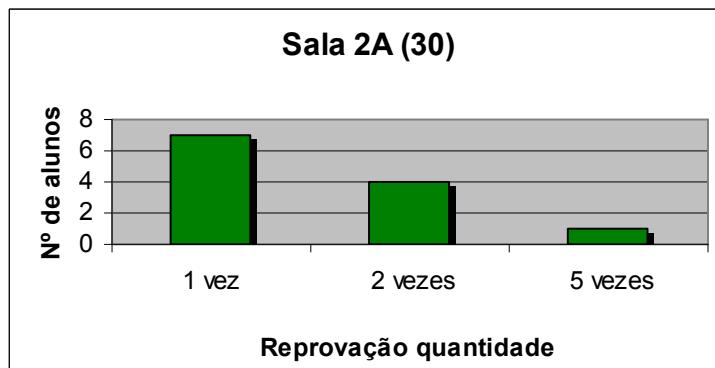
ESCOLARIDADE DA MÃE



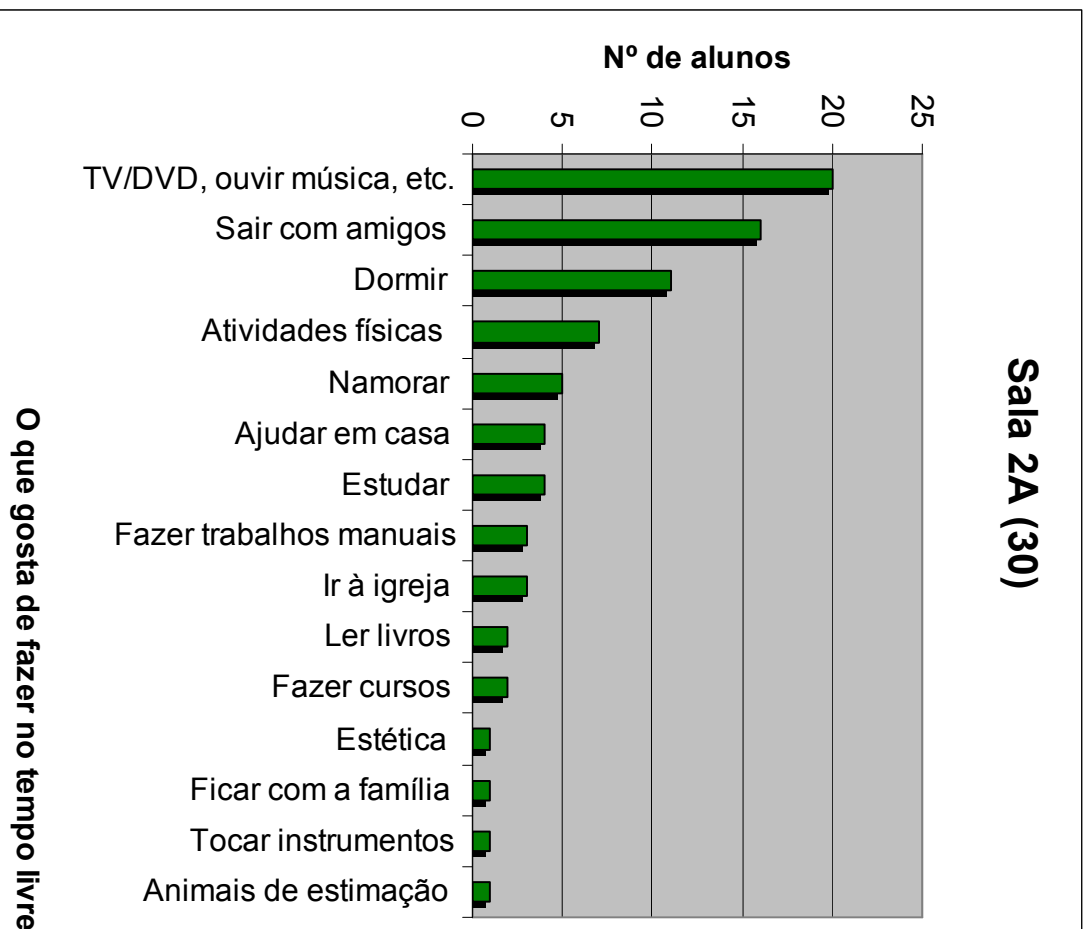
TRAJETÓRIA ESCOLAR
(Já repetiu de ano alguma vez?)



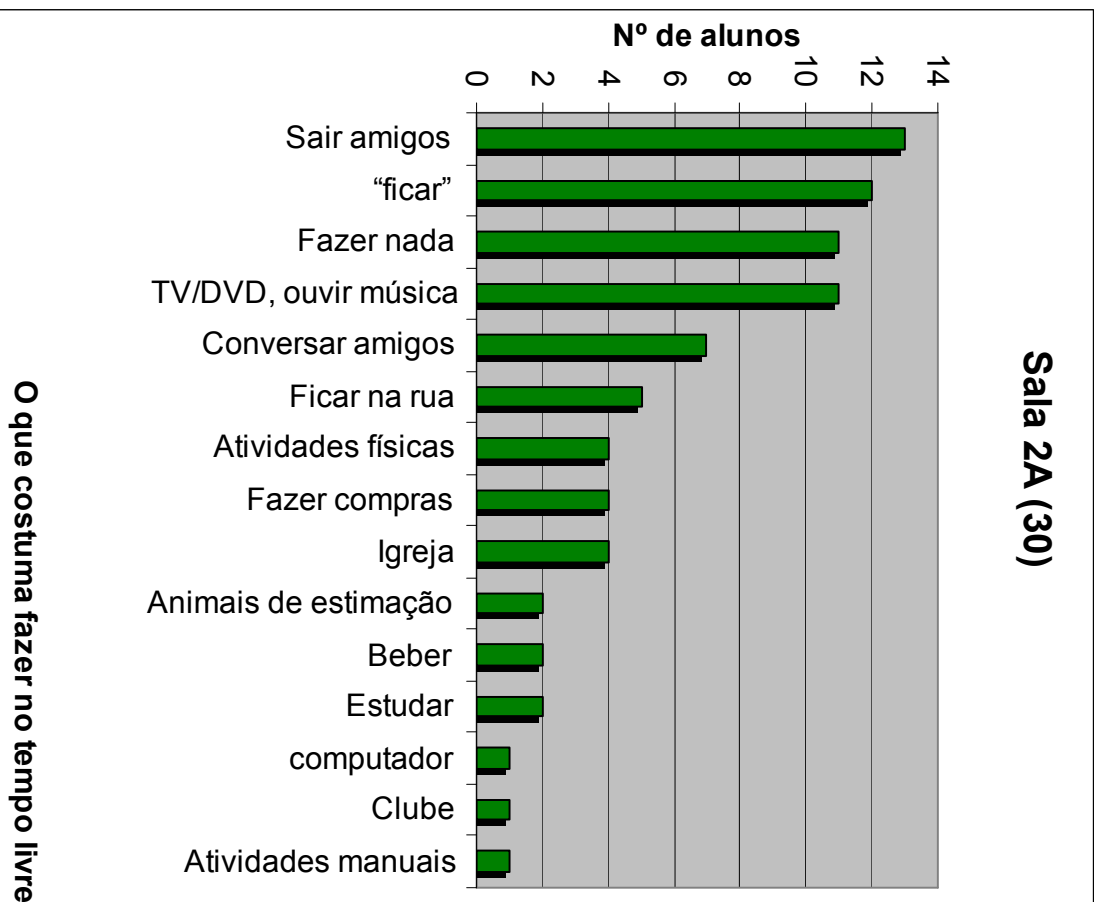
QUANTAS VEZES?



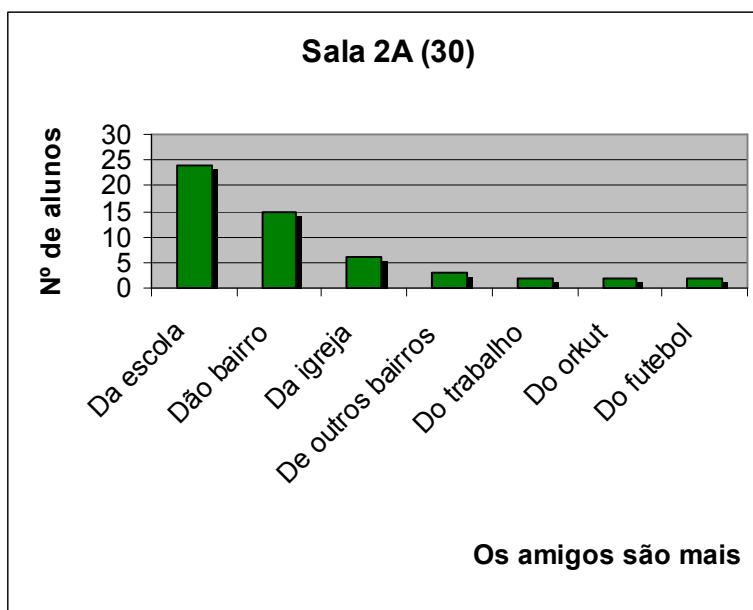
COMO VOCÊ OCUPA O SEU TEMPO LIVRE?



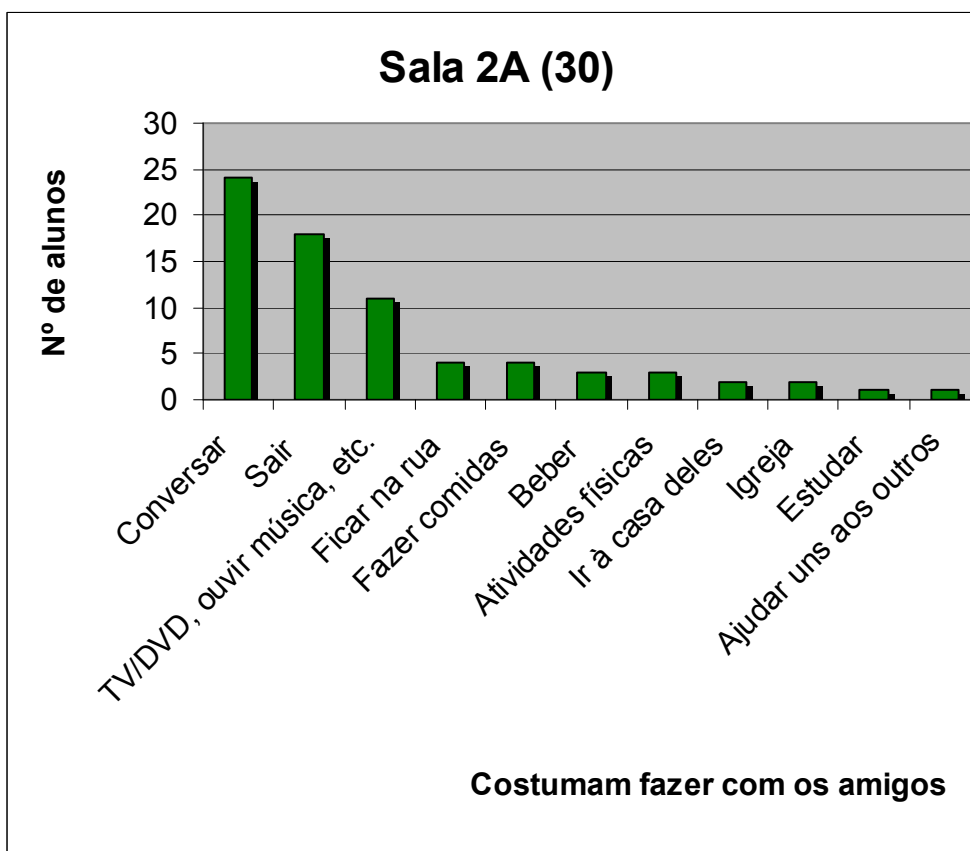
O QUE VOCÊ COSTUMA FAZER QUANDO NÃO ESTÁ ESTUDANDO OU TRABALHANDO?



GERALMENTE SEUS AMIGOS SÃO MAIS DE ONDE?



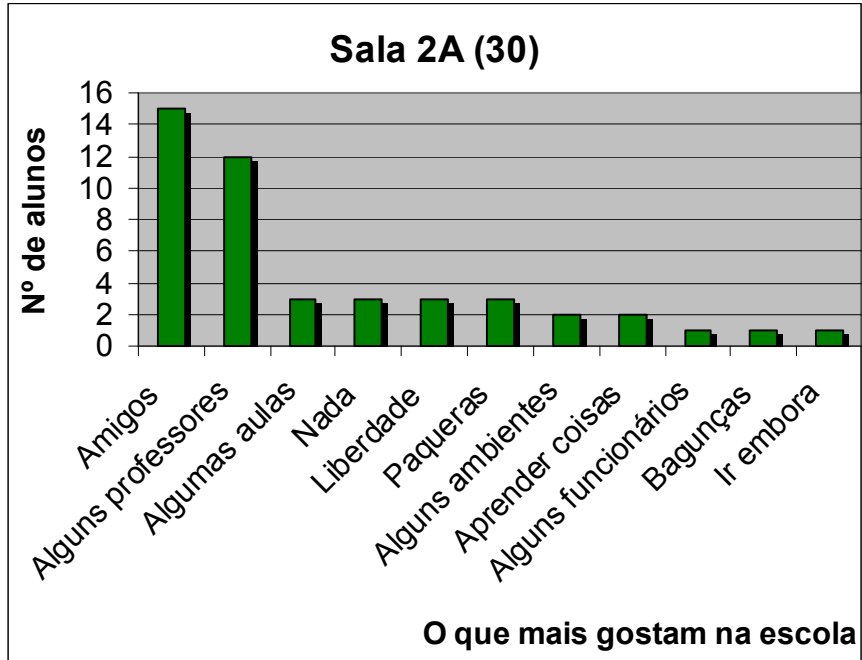
O QUE VOCÊ COSTUMA FAZER COM OS SEUS AMIGOS?



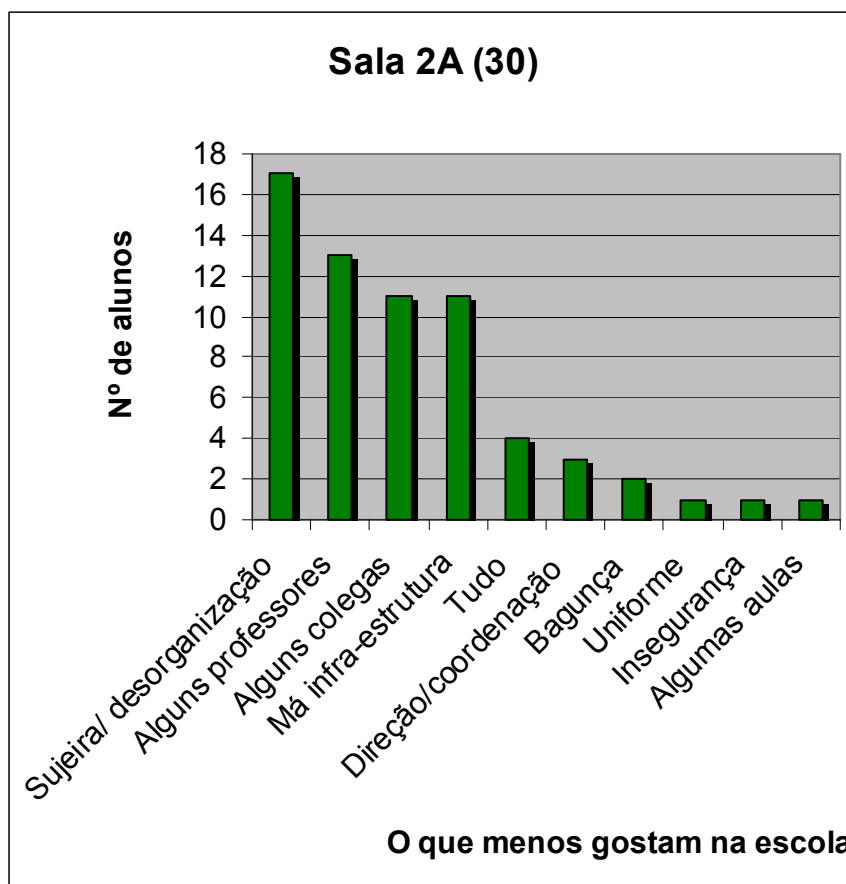
QUAL É A IMPORTÂNCIA DA AMIZADE NA SUA VIDA?



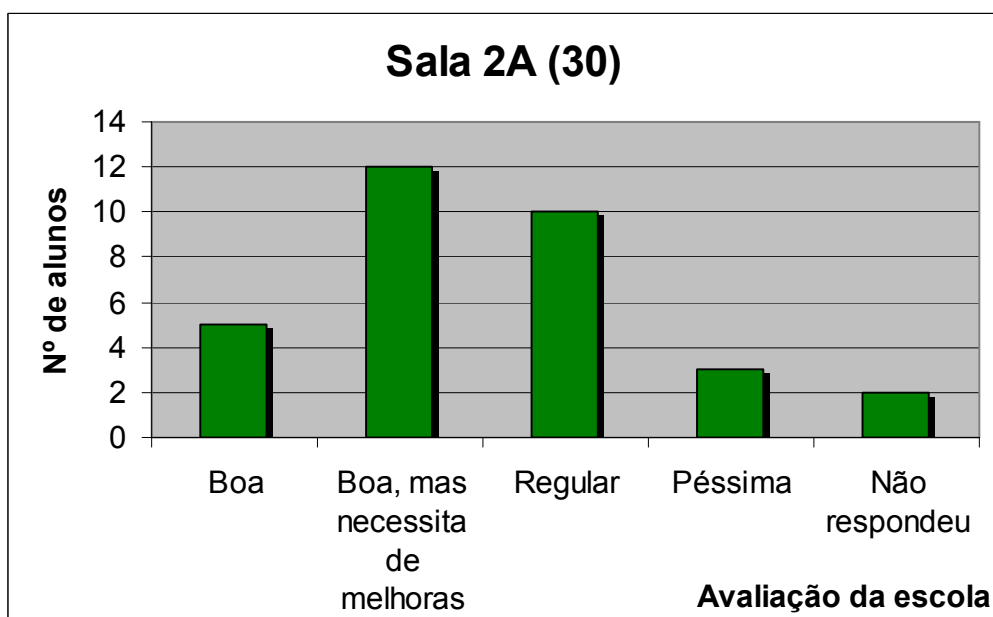
O QUE VOCÊ MAIS GOSTA NA SUA ESCOLA?



O QUE VOCÊ MENOS GOSTA NA SUA ESCOLA?



COMO VOCÊ AVALIA A SUA ESCOLA?



Anexo III:
Roteiro Entrevista Aberta

ENTREVISTA

- 1- Com quem você costuma vir para a escola?
- 2- Você costuma cumprir os horários da escola? Você chega atrasado? Obedece ao sinal?
- 3- Vocês passam todo o período da manhã aqui na escola. você gosta de passar esse tempo aqui? Porque? Você se sente bem aqui? Explique. Você gosta da escola? Porque?
- 4- O que você mais gosta de fazer aqui? Porque? Você se sente bem aqui?
- 5- E o que você mais odeia em fazer aqui? Porque?
- 6- Você gosta de assistir aula? Quando está sem paciência para assistir aula, cansado ou alguma coisa do tipo, o que você costuma fazer?
- 7- Vi que, dependendo da aula, o pessoal se comporta de maneiras diferentes. Você concorda? Você se sente assim? Quais são as aulas em que você se sente mais a vontade? Porque?
- 8- Quais os professores de que você mais gosta? Porque? E menos gosta? Porque?
- 9- Quando você está fora de sala (no horário da aula, fora do horário da aula, na hora do recreio, etc...)...
 - o que você costuma fazer?
 - onde você costuma ficar?
 - com quem?
 - você gosta desses momentos?
 - você acha interessante a escola ter momentos como o recreio?
 - o que significa para você ter esses momentos sem aula e sem nenhuma atividade direcionada?
- 10- Para você, vir até a escola é...? Porque?
- 11- O que significa a escola para você?
- 12- Para que você vem à escola?
- 13- O que você mais gosta na escola?
- 14- E quando não está na escola, o que você faz? (explicar os passos de um dia...)

- 15- Notei que você prefere sentar na (frente/ de lado/ no fundo/ na parede/ etc) e perto de (nomes dos colegas), porque você está sempre ali?
- 16- Você se relaciona na sala mais com (nomes dos jovens). Porque você acha que você se relaciona mais com eles e não com os outros da sala? Qual é a importância do convívio diário com essas pessoas?
- 17- E o que te atrai nessas pessoas? O que você acha que estas pessoas têm em comum? E você se acha parecido com elas?
- 18- Reparei que você não conversa muito com (nomes dos jovens) lá da sala /aqui da escola, porque? Já brigou com algum deles (delas)? E com alguém da escola?
- 19- Na sua sala de aula, a maioria são meninas. Nela existe amizade entre menino e menina? E entre pessoas pobres e ricas? E entre pessoas negras e brancas? Você tem amizades assim? E qual é o significado dessas amizade para você?
- 20- Quem são as pessoas com quem você mais gosta de se relacionar fora de sala de aula? Porque? Elas são importantes para você? Até que ponto? E fora da escola? porque? Elas são importantes para você? Até que ponto?
- 21- Existem alguns alunos do turno da noite que costumam vir no colégio durante o turno da manhã para conversar, ir à biblioteca, etc. você também costuma vir à escola de tarde ou à noite? Você vem fazer o que aqui? Com quem?
- 22- Você acha que aqui na escola, além das amizades, dá para conhecer um (a) menino (a) e começar um namoro? Você já namorou alguém da escola? Já ficou? Paquerou? Como foi?
- 23- E quando você não tem nenhuma obrigação, o que você faz para se divertir? E com quem? Quando? Onde? Com que frequência?
- 24- Você costuma encontrar com os seus colegas fora daqui? Com que frequência? Para fazer o que? Onde?
- 25- Quais características você procura em um amigo? Porque você acha que essas características são importantes para você?
- 26- Quem você considera possuir essas características? Porque?
- 27- O que você pensa sobre a amizade?
- 28- No futuro, você se vê estudando? Para que você vem à escola hoje em dia?

Anexo IV:

Roteiro grupo focal – Grupos “Janela” e “Fundão”

Perguntas Comuns:

- ✓ Quando eu perguntei o que mais gostavam na escola, a maioria me respondeu que gostavam de algumas aulas, de alguns professores e da biblioteca. Eu gostaria de saber já que o que vocês mais gostam são aspectos dessa natureza, porque que quando não há aula, vocês gostam tanto?
- ✓ Nenhum de vocês que estão aqui hoje trabalha. Porque vocês se encontram tão pouco fora da escola?
- ✓ Como vocês “descolam” dinheiro para sair? Vocês têm que pedir autorização de alguém para sair?
- ✓ Vocês têm acesso à Internet? Frequentam salas de bate-papo? Tem orkut? Tem MSN? Com que frequência vocês utilizam esses instrumentos?
- ✓ Todos vocês tem celular? Para que vocês usam o celular? Costumam mandar mensagens?
- ✓ Quais de vocês estão tentando o PISM?
- ✓ Ao conversarmos sobre *amizade* nas entrevistas um colega de vocês falou sobre *confiança*. Vocês acham que ela é importante em uma amizade? Porque?
- ✓ Vocês acham que existe diferença entre “zoar” e implicar? Qual?
- ✓ Vocês acham que existe diferença entre *conhecido*, *colega* e *amigo*?

Perguntas específicas as turmas “Janela” e “Fundão”:

- ✓ **“Janela” e “Fundão”:** O que impede de vocês se divertirem?
- ✓ **“Fundão”:** O que vocês mais gostam de fazer quando não estão aqui dentro da escola?
- ✓ **“Janela”:** O que significa vir para a escola para vocês?
- ✓ **“Fundão”:** Vocês andam muito juntos na escola. vocês se conheceram aqui?

Anexo V:
Roteiro grupo focal – Grupos “Meião” e “Roqueiros”

Perguntas Comuns:

- ✓ Quando eu perguntei o que mais gostavam na escola, a maioria me respondeu que gostavam de algumas aulas, de alguns professores e da biblioteca. Eu gostaria de saber já que o que vocês mais gostam são aspectos dessa natureza, porque que quando não há aula, vocês gostam tanto?
- ✓ Nenhum de vocês que estão aqui hoje trabalha. Porque vocês se encontram tão pouco fora da escola?
- ✓ Como vocês “descolam” dinheiro para sair? Vocês têm que pedir autorização de alguém para sair?
- ✓ Vocês têm acesso à Internet? Frequentam salas de bate-papo? Tem orkut? Tem MSN? Com que frequência vocês utilizam esses instrumentos?
- ✓ Todos vocês tem celular? Para que vocês usam o celular? Costumam mandar mensagens?
- ✓ Quais de vocês estão tentando o PISM?
- ✓ Ao conversarmos sobre *amizade* nas entrevistas um colega de vocês falou sobre *confiança*. Vocês acham que ela é importante em uma amizade? Porque?
- ✓ Vocês acham que existe diferença entre “zoar” e implicar? Qual?
- ✓ Vocês acham que existe diferença entre *conhecido*, *colega* e *amigo*?

Perguntas específicas as turmas “Meião” e “Roqueiros”:

- ✓ **“Meião” e “Roqueiros”:** O que é um bom professor para vocês?
- ✓ **“Roqueiros”:** Vocês ajudam nas tarefas domésticas?
- ✓ **“Meião”:** Quando vocês estão fora de sala, o que vocês gostam de fazer para se divertir?
- ✓ **“Roqueiros”:** O que impede vocês de saírem para se divertir?

Anexo VI:
Roteiro grupo focal – Grupos “Rosa” e “Evangélicas”

Perguntas Comuns:

- ✓ Quando eu perguntei o que mais gostavam na escola, a maioria me respondeu que gostavam de algumas aulas, de alguns professores e da biblioteca. Eu gostaria de saber já que o que vocês mais gostam são aspectos dessa natureza, porque que quando não há aula, vocês gostam tanto?
- ✓ Nenhum de vocês que estão aqui hoje trabalha. Porque vocês se encontram tão pouco fora da escola?
- ✓ Como vocês “descolam” dinheiro para sair? Vocês têm que pedir autorização de alguém para sair?
- ✓ Vocês têm acesso à Internet? Frequentam salas de bate-papo? Tem orkut? Tem MSN? Com que frequência vocês utilizam esses instrumentos?
- ✓ Todos vocês tem celular? Para que vocês usam o celular? Costumam mandar mensagens?
- ✓ Quais de vocês estão tentando o PISM?
- ✓ Ao conversarmos sobre *amizade* nas entrevistas um colega de vocês falou sobre *confiança*. Vocês acham que ela é importante em uma amizade? Porque?
- ✓ Vocês acham que existe diferença entre “zoar” e implicar? Qual?
- ✓ Vocês acham que existe diferença entre *conhecido*, *colega* e *amigo*?

Perguntas específicas as turmas “Rosa” e “Evangélicas”:

- ✓ **“Rosa”**: Para que vocês se encontram fora da escola?
- ✓ **“Rosa” e “Evangélicas”**: o que impede vocês de saírem?
- ✓ **“Rosa”**: Vocês ajudam nas tarefas domésticas?
- ✓ **“Evangélicas”**: Como foi a saída da Deisieli da sala para vocês?

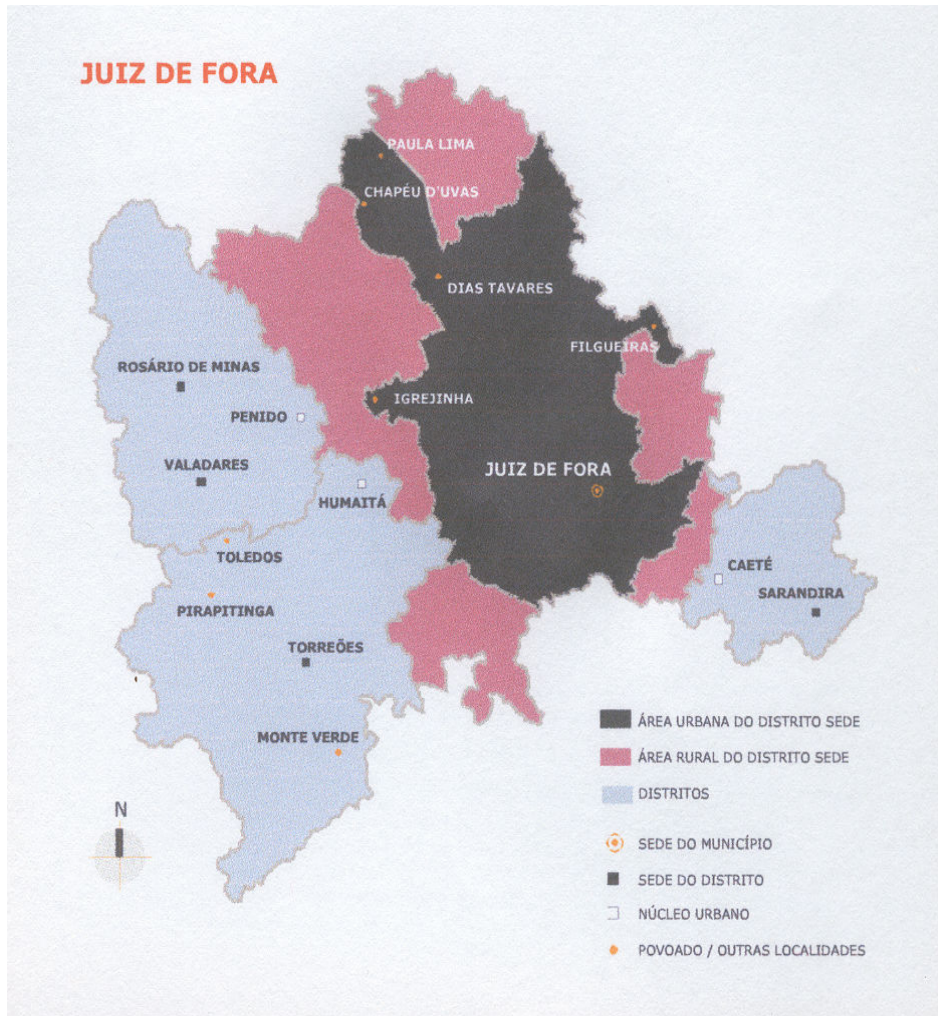
Anexo VII :
Roteiro grupo focal – Meninas

- ✓ Nas entrevistas foi respondido que vocês acreditam na amizade entre homem e mulher. Porque vocês acham então que é tão raro acontecer?
- ✓ Porque vocês acham que aqui na sala é assim também?
- ✓ É mais fácil ter uma amiga / “melhor amiga” mulher? Porque?
- ✓ Vocês têm amigos homens?
- ✓ Na opinião de vocês, porque os homens “zoam” mais que as mulheres?
- ✓ Porque quando a amiga é uma mulher é “melhor amiga”, “amiguxa”, etc, e, quando o amigo é um homem, ele é “chegado”, “brother”, “parceiro”, etc? porque existem denominações diferentes para o mesmo nível de amizade? Ou não é o mesmo nível?

Anexo VIII :
Roteiro grupo focal – Meninos

- ✓ Nas entrevistas foi respondido que vocês acreditam na amizade entre homem e mulher. Porque vocês acham então que é tão raro acontecer?
- ✓ Porque vocês acham que aqui na sala é assim também?
- ✓ É mais fácil ter um amigo homem? Porque?
- ✓ Vocês têm amigas mulheres?
- ✓ Vocês acham que ter um amigo homem é melhor? Porque?
- ✓ Na opinião de vocês, porque os homens “zoam” mais que as mulheres?
- ✓ Porque quando a amiga é uma mulher é “melhor amiga”, “amiguxa”, etc, e, quando o amigo é um homem, ele é “chegado”, “brother”, “parceiro”, etc? porque existem denominações diferentes para o mesmo nível de amizade? Ou não é o mesmo nível?

Anexo IX :
Mapa do município de Juiz de Fora/ MG

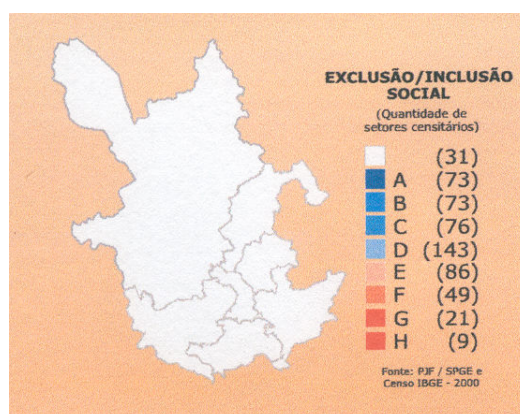
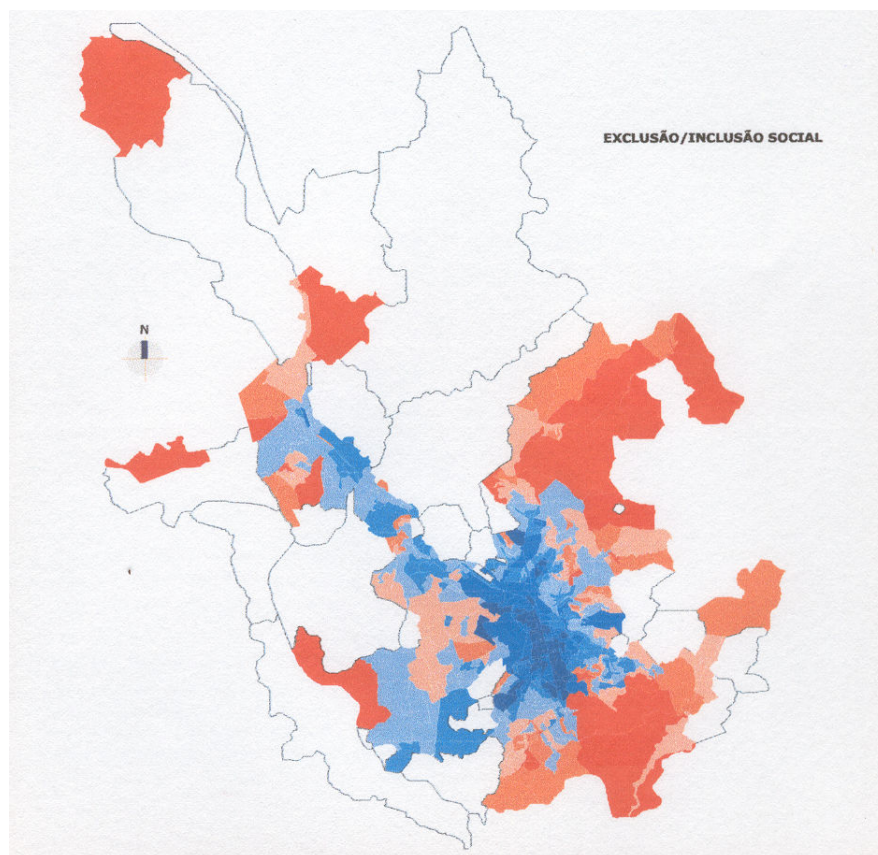


Anexo X:
Mapa das regiões do município de Juiz de Fora/ MG



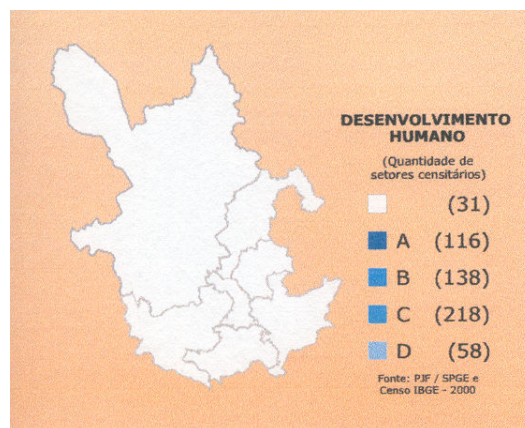
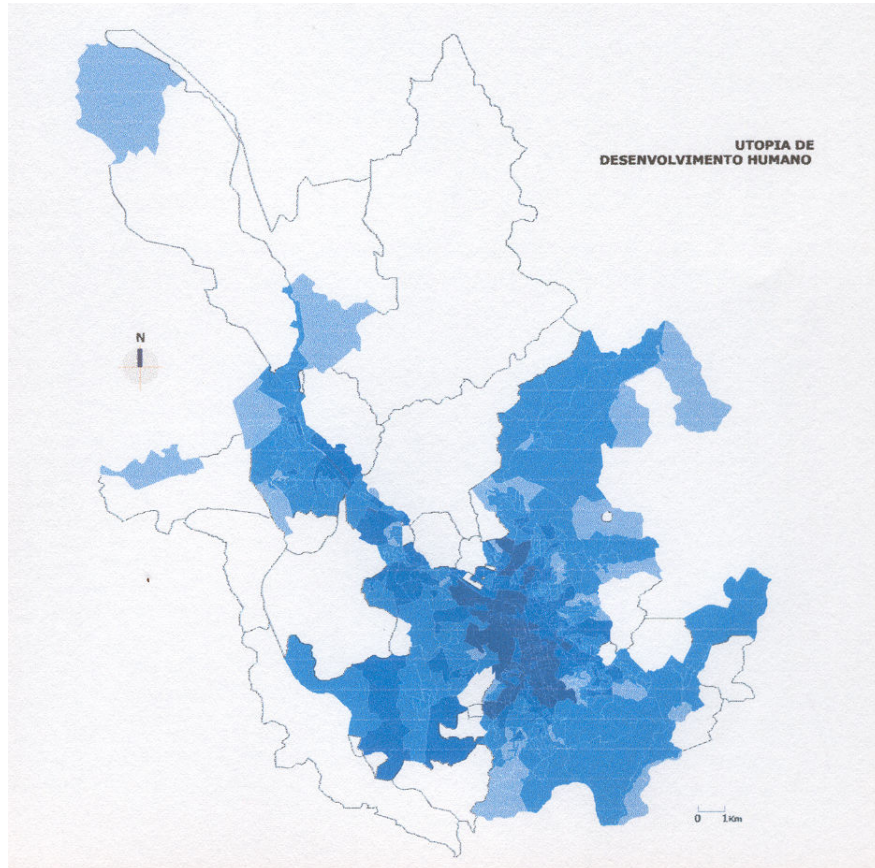
Anexo XI:

Mapa de exclusão/ inclusão social - município de Juiz de Fora, MG

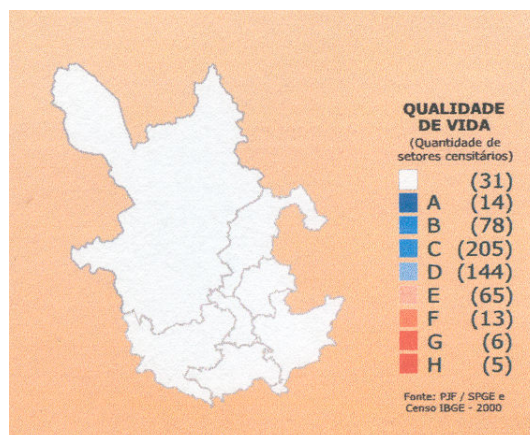
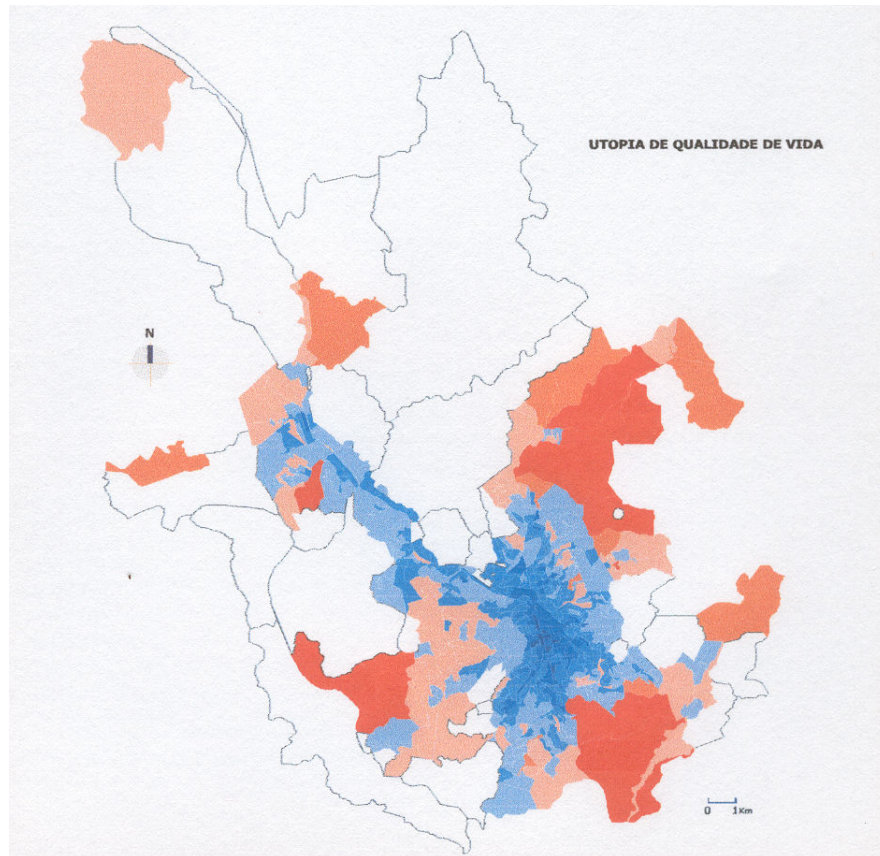


Anexo XII:

Mapa de desenvolvimento humano - município de Juiz de Fora, MG



Anexo XIII:
Mapa da qualidade de vida – município de Juiz de Fora, MG



Anexo XIV:
Autorização da entrevista

AUTORIZAÇÃO PARA A ENTREVISTA

Eu, _____, estou ciente na minha participação na pesquisa de Daniele de Souza Barbosa, intitulada “*Tamo junto e misturado!*”: um estudo sobre a sociabilidade de jovens alunos em uma escola pública, autorizando a utilização das informações por mim transmitidas para fins acadêmicos, sem identificação nominal.

Juiz de Fora, _____ de 2006

Assinatura: _____

Anexo XV :
Autorização para o uso de imagem

AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM FOTOGRÁFICA EM PESQUISA

Eu, _____, RG número _____,
autorizo o (a) jovem _____, a ceder o uso de suas
imagens fotográficas na pesquisa de mestrado de Daniele de Souza Barbosa, realizada na
Universidade Federal de Minas Gerais, transmitidas para fins acadêmicos, sem
identificação nominal.

Juiz de Fora, _____ de 2007

Assinatura do responsável: _____

Grata pela autorização.

“Tenho amigos que não sabem o quanto são meus amigos. Não percebem o amor que lhes devoto (...). A alguns deles não procuro, basta-me saber que eles existem. Esta mera condição me encoraja a seguir em frente pela vida. (...) Por vezes, mergulho em pensamentos sobre alguns deles. Quando viajo e fico diante de lugares maravilhosos, cai-me alguma lágrima por não estarem junto de mim, compartilhando daquele prazer... se alguma coisa me consome e me envelhece é que a roda furiosa da vida não me permite ter sempre ao meu lado, morando comigo, andando comigo, falando comigo, vivendo comigo, todos os meus amigos e, principalmente, os que só desconfiam ou talvez nunca vão saber que são meus amigos! A gente não faz amigos, reconhece-os”

Vinicius de Moraes