



5082 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPED (2019)
 GT03 - Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos

Jovens Mulheres no Ensino Médio: expressões culturais, modos de ser jovem e relações de sociabilidade na escola
 Hamanda Maiara Nascimento Pontes - UEPA - Universidade do Estado do Pará
 Lucélia de Moraes Braga Bassalo - UEPA - Universidade do Estado do Pará
 Agência e/ou Instituição Financiadora: FAPESPA - Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisa

JOVENS MULHERES NO ENSINO MÉDIO: EXPRESSÕES CULTURAIS, MODOS DE SER JOVEM E RELAÇÕES DE SOCIABILIDADE NA ESCOLA

Resumo: O presente trabalho objetiva compreender como são expressos e que características são singulares nos modos de ser jovem, estudante do Ensino Médio e mulher no que se refere às formas de expressão da cultura juvenil e como se apresentam no espaço escolar. O estudo se inscreve no campo da pesquisa qualitativa reconstrutiva com interfaces nos aportes teórico-metodológicos da Fenomenologia Social de Alfred Schütz, utilizando Entrevista Narrativa como técnica de reunião dos dados e o Método Documentária de Interpretação para a análise do corpus da investigação. Foram entrevistadas 6 jovens estudantes do Ensino Médio, matriculadas em escolas públicas da cidade de Belém, com idades entre 16 e 19 anos. Os resultados revelaram que as reivindicações de expressão estética, críticas à escola e suas lógicas de organização, assim como as demandas de protagonismo nesse espaço são deslocados para as inscrições corporais que se manifestam por meio de estilos, vestuários, adereços e uma indumentária que quando posta em cena reflete um conjunto de significados particulares de suas culturas juvenis.

Palavras-chave: Jovens mulheres; Ensino Médio; Sociabilidades; Expressões culturais

INTRODUÇÃO

A condição juvenil feminina nem sempre é vivida em sua totalidade na escola. As jovens, que são também alunas, convivem com uma rotina escolar organizada por um repertório de normas e prescrições que visam, dentre tantos propósitos, unificar e homogeneizar as práticas e ações dos sujeitos que transitam pelos espaços escolares. Dentro desse cenário, as jovens estudantes vivenciam, por vezes, ambiguidades e tensões por justamente não terem sua condição juvenil reconhecida pela instituição escolar e pelos/as profissionais que nela trabalham. Elas experimentam nesse espaço um duplo processo de subordinação, já que dentro de uma ordem escolar adultocêntrica e tradicional, ser jovem e ser aluna são interpretados como sinônimos de irresponsabilidade e inexperiência.

Segundo Weller, Silva e Carvalho (2010) ainda existem formas de tratamento diferenciado por parte de professores/as, direção e coordenação pedagógica, dispensado às alunas e alunos no meio escolar. Vigora na escola uma normatividade institucional que prescreve condutas específicas para as meninas, as quais se pautam em conceitos e estereótipos que interpretam o corpo da mulher como uma ameaça a ordem quando não está sendo vigiado ou controlado, algo visível nas proibições de determinados tipos de roupa para as garotas; restrições que, na verdade, integram processos mais amplos de sujeição e dominação do corpo da mulher.

A construção de papéis de gênero dentro da escola tem implicações profundas no cotidiano das jovens mulheres, porque determinam a dinâmica de relação de poder, que na maioria dos casos favorece ao homem. Já que “os papéis atribuídos às mulheres na instituição estão associados ao modelo socializador que evidencia a fragilidade feminina e fortalece a superioridade masculina” (WELLER; SILVA; CARVALHO, 2010, p. 283). Esses modelos instituídos para a mulher acabam influenciando, de maneira decisiva, no que será permitido e/ou negado a ela no meio escolar, especialmente relacionado ao seu vestuário e formas de ser e agir nesse espaço.

No entanto, as jovens expressam uma lógica própria de se relacionar com os tempos e espaços escolares, que nem sempre é compreendida pelo mundo adulto. Seja em sala de aula, escadas, corredores ou em pátios recreativos, as estudantes se encontram e atribuem novos sentidos a esses lugares que passam a se tornar, em muitos casos, o palco de suas interações simbólicas e afetivas, ou até mesmo o cenário para a expressão cultural que elaboram. Isso nos permite dizer que a “condição juvenil, além de ser socialmente construída tem também uma configuração espacial” (DAYRELL, 2007, p.112); e que mesmo em meio a tantos conflitos e desacordos, ainda encontra no espaço escolar a possibilidade de ser vivenciada.

Nos espaços e tempos da instituição escolar, as estudantes manifestam um vasto conjunto de roupas, códigos, acessórios, vocabulários específicos, formas de arrumar o cabelo, tatuagens e piercings, elementos que não atuam somente como componentes estilísticos, mas principalmente como emblemas que possibilitam processos de identificação entre iguais e distinção frente aos outros, numa permanente necessidade de se “fazer reconhecer” (REGUILLO, 2000, p.98). Interação com a turma de amigos, que por sua vez se encontra mais diversificada, estabelecem relações de amizade entre pares, exprimem seus valores, brincam, trocam ideias e afetos, se constroem enquanto jovens, assim como representam suas experiências, identidades e culturas próprias.

Este trabalho apresenta resultados de uma pesquisa já concluída [1] em que o eixo de reflexão repousou sobre as

meninas, compreendidas como jovens e sujeitos de seu processo educacional, colocando no centro da investigação as culturas juvenis expressas na dimensão do feminino e as diferentes formas pelas quais vêm sendo representadas dentro das instituições educativas. Estas considerações partem do desafio de compreender as seguintes questões: como é ser jovem mulher na escola? Existem dificuldades nas experiências de ser jovem e mulher no Ensino Médio? Como ocorrem as relações de sociabilidade nos diferentes grupos de jovens mulheres, presentes na escola? As jovens alunas lançam mão de algum tipo de estratégia específica nesse ambiente, a fim de tornarem visíveis suas formas estéticas?

Considerando este quadro, o objetivo geral do estudo consiste em compreender como são expressos e que características são singulares nos modos de ser jovem, estudante do Ensino Médio e mulher no que se refere às formas de expressão da cultura juvenil e como se apresentam no ambiente escolar.

A estrutura do artigo está organizada em quatro partes: além desta introdução, apresenta as ferramentas metodológicas utilizadas para a reunião e análise de dados empíricos. Em seguida, analisa fragmentos narrativos das jovens entrevistadas, localizando as percepções que orientam a negação do uniforme escolar e a criação das estratégias de expressão cultural no espaço da escola. Do mesmo modo, apresenta aspectos de sociabilidade das jovens no intramuros da instituição. Por fim, nas considerações finais, levanta alguns apontamentos sobre as questões colocadas como pano de fundo do trabalho.

PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O estudo se inscreve no campo da pesquisa qualitativa reconstrutiva com interface nos aportes teórico-metodológicos da Fenomenologia Social de Alfred Schütz.

A Fenomenologia Social de Alfred Schütz se volta para a interpretação dos sentidos que os sujeitos atribuem às suas experiências no mundo da vida cotidiana. Essa *província da realidade*, tal como concebe Schütz (1974), não têm suas estruturas comunicadas, questionadas ou avaliadas formalmente pelo senso comum, isto é, pelos sujeitos que a vivenciam, pois estes operam e são regidos por uma *atitude natural*, que toma o mundo social e o que nele há como familiar e pressuposto. Para Schütz (1979), cada indivíduo se situa de forma singular no mundo social, graças a uma *situação biográfica* da qual se origina o sentido subjetivo que o ator atribui às suas ações (WELLER; ZARDO, 2013). No caso dessa investigação, há a preocupação com os sentidos das ações e práticas de expressão cultural, construídas por jovens mulheres, estudantes do ensino médio, durante suas interações e relações com pares no ambiente escolar.

Com base nesses pressupostos, utilizou-se como método de geração de dados a entrevista narrativa na perspectiva de Schütze (2013). Partindo do formato sistematizado por este sociólogo, o objetivo central desse tipo de entrevista é gerar textos narrativos sobre as experiências dos sujeitos no contexto social em que estão inseridos. O sentido dado a esta técnica na pesquisa, se orienta na direção de reconstruir acontecimentos sociais a partir da compreensão das entrevistadas, tão diretamente quanto possível.

Para a análise dos dados qualitativo utilizamos o Método Documentário de Interpretação. Este método, de acordo com Weller et al (2002), pode ser utilizado para a compreensão tanto dos produtos culturais privilegiados quanto das ações cotidianas dos sujeitos, já que auxilia na investigação de grupos e indivíduos que estejam inseridos em contextos sociais que o/a pesquisador/a desconhece, possibilitando assim, o acesso às visões de mundo, orientações coletivas, ações e formas de entendimento do conjunto de experiências vivenciadas no cotidiano (WELLER, 2005).

No Método Documentário, a análise dos dados é realizada em quatro etapas, porém, para efeitos dos limites deste artigo trabalharemos apenas com duas delas: interpretação formulada e interpretação refletida (BOHNSACK; WELLER, 2013). Etapas estas que possibilitam a apreensão das metáforas de foco e o acesso às orientações coletivas das práticas das participantes da pesquisa.

O Método Documentário conduz à tomada de outras rotas no percurso analítico dos dados que, ao buscar estratos de sentidos e significados mais profundos (as “entrelinhas”), ou seja, latentes e ocultos à primeira vista, privilegia a lógica da descoberta ao invés da validação de hipóteses que colonizam os quadros de referências ou sistema de orientação dos sujeitos, ao subordinar suas práticas a um esquema fixo determinado previamente por conceitos teóricos.

O trabalho de campo da pesquisa iniciou no mês de setembro de 2016 com a identificação das jovens que seriam entrevistadas. Essa etapa se deu por meio da frequência e comparecimento em praças e locais de encontros juvenis na capital de Belém. Foram entrevistadas, no período de setembro a outubro de 2016, seis jovens estudantes de diferentes escolas públicas da cidade de Belém do Pará, com idades entre 16 e 19 anos.

ESTRATÉGIAS DE EXPRESSÃO CULTURAL ENTRE JOVENS MULHERES NO ENSINO MÉDIO

Nesse tópico, serão traçadas algumas interpretações acerca da percepção que as jovens estudantes possuem do uniforme escolar e seu uso obrigatório, assim como apresenta apontamentos sobre as possíveis estratégias de expressão cultural que as meninas utilizam diante da vigilância escolar. As narrativas de algumas jovens indicam que no meio escolar ocorrem processos que marginalizam e descaracterizam suas manifestações, isto é, não há uma “problematização criativa do mundo juvenil” (SOUSA; DURAND, 2002) e suas formas de reelaboração estética. Para outras, vemos a inexistência de conflitos e uma adesão inicialmente pacífica ao vestuário recomendado pela instituição escolar. Expressões como “sem problema” ou “pra mim tudo bem” revelam, na verdade, que existe um *habitus* (BOURDIEU, 2013) incorporado nas relações com a escola e sua disciplina, posturas que confirmam a eficácia de um modelo de vigilância e disciplina instituído e comunicado em concepções que informam os modos de comportamento que os sujeitos devem assumir nesse espaço.

A entrevistada Aline, por exemplo, questiona e critica em sua fala a ordem estabelecida pela escola em relação ao modo como cada aluno deve ir vestido, algo que ela identifica como uma afronta a dimensão expressiva de sua identidade:

Aline[2]: É uma **droga** (1) eles não deveriam impor isso pra gente a gente deveria poder ser livre pra se expressar (.) que nem como é nas escolas americanas sabe que as pessoas vão arrumadas da forma que elas gostam do jeito que elas são como elas se identificam (.) não impor uma ordem só é assim pronto vai com aquela roupa (1) porque na verdade eles -tão passando por cima da gente -tão impondo a maneira que a gente deve se vestir (2) nós não somos livre lá pra fazer nada.[3] (17 anos, aluna do 3º ano do EM)

Vemos que Aline se mostra insatisfeita ('é uma **droga**') com a imposição de um fardamento obrigatório pelo corpo gestor da escola ('eles não deveriam impor isso pra gente'). Aline reclama em seu relato uma demanda específica de sua condição juvenil: o direito à livre expressão identitária no espaço escolar, conforme se vê na afirmação "a gente deveria ser livre para se expressar". É interessante observar que a jovem assume uma posição de defesa coletiva ao pronunciar seguidamente o termo "a gente", identificando, inclusive em outras passagens, lugares comuns de resistência entre ela e seus pares perante as regras escolares em relação ao uniforme ('tamo junto (.) causa nossa').

Mais adiante, Aline esclarece sua opinião sobre as imposições escolares vivenciadas diariamente em suas experiências como estudantes do Ensino Médio:

Aline: Ain- não pode se impor não pode ser do jeito que a gente gostaria de ser a escola em geral elas privam muito a gente de ser o que a gente é de verdade pela forma de se vestir de falar as músicas que a gente pode ou não pode escutar essas coisas a gente tem que seguir um padrão sabe o padrão que eles impõe pra gente (3) mas aí deu meio dia e meia acabou o padrão e todo mundo volta a ser o que é @(2)@ (17 anos, aluna do 3º ano do EM)

A escola é vista por Aline como uma instituição que nega e inibe a subjetividade juvenil ('elas privam muito a gente de ser o que a gente é de verdade') ao exercer formas de controle sobre os elementos e códigos identitários construídos fora de seus interstícios, como gostos musicais, estilos de roupa e até a própria linguagem (falada) com que os meninos e meninas se comunicam e interagem no cotidiano de suas vidas. Vemos que ao mesmo tempo em que afirma a existência de um 'padrão' imperativo nesse espaço ('o padrão que eles impõe'), Aline, após uma pausa de três segundos, coloca em evidência a fragilidade do mesmo modelo para fora dos muros escolares ('deu meio dia e meia acabou o padrão'). A risada com duração de dois segundos expressada ao final da narração revela o sentido cômico atribuído a constatação de que "a verdadeira vida encontra-se fora da escola" (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2012, p.224), já que 'todo mundo volta a ser o que é'.

Situações de subversão e resistência à ordem estética estabelecida pela escola podem ser verificadas, por sua vez, no relato de Cecília:

Cecília: assim na minha escola já aconteceu da menina chegar com uma saia um pouco acima do joelho e aí a diretora não deixa não permitir com que ela assistisse aula porque dizia que aquilo era uma falta de respeito com a escola eu pra mim particularmente eu não achava que era uma falta de respeito //uhum// era a forma dela se vestir era a forma dela se expressar então se as pessoas não contém os seus olhares a culpa já não é dela ela -tá ali pra aprender pra estudar aí proibiram ela de entrar com a saia porque ia desconcentrar a turma porque todo mundo ia ficar olhando ela porque ela não podia ser diferenciada que ela tinha que ir com o uniforme padrão da escola (18 anos, aluna do 1º ano do EM)

No segmento acima, Cecília narra o episódio em que uma amiga da escola foi impedida de entrar no prédio da instituição por está usando uma saia "um pouco acima do joelho", uma vez que a escola proíbe essa peça de roupa para as garotas. Percebe-se que a justificativa apresentada pela diretora sustenta-se em uma concepção de controle e vigilância sobre o corpo feminino, a qual supõe que este deve ser cuidado para não se "diferenciar", isto é, transgredir o que a ordem escolar considera normal para uma aluna menina. Todavia, vemos que Cecília não partilha a concepção da gestora alegando o direito de expressão identitária da colega, além de questionar o discurso que culpabiliza e estigmatiza o corpo da mulher ao justificar abusos e desrespeito ('se as pessoas não contém os seus olhares a culpa já não é dela').

Em outra passagem, Cecília relata as próprias estratégias de transgressão adotadas frente à vigilância escolar:

Cecília: Já e eu fui @suspensa uma semana por isso@ eu fui logo no começo do semestre a gente pode entrar com as roupas que a gente quer no começo do semestre então eu peguei fui com uma blusa de manga porque pode ir com uma roupa que quiser mas tem que ser ainda no padrão da escola calça ou com uma blusa de manga uma calça e a sandália só que na minha blusa -tava um desenho e aí chegou no portão ah me barraram de entrar na escola por causa desse desenho na minha camisa aí eu peguei fui por trás da escola pulei o muro e assistir aula e na hora de eu sair a diretora me pegou me deu suspensão de uma semana (18 anos, aluna do 1º ano do EM)

Cecília traz em seu relato os motivos que ocasionaram a suspensão escolar por 'uma semana'. Conforme a jovem explica, no início do ano letivo os/as alunos/as são liberados/as temporariamente do uso obrigatório do fardamento desde que cumpram determinadas condições e não se afastem do 'padrão da escola', ou seja, que se vistam com 'calça ou com uma blusa de manga'. Mesmo cumprindo as exigências colocadas ('então eu peguei fui com uma blusa de manga'), a jovem foi impedida de entrar na instituição, pois em sua blusa estava estampado uma imagem considerada inadequada pelas pessoas que inspecionam a entrada dos/as estudantes. Diante da proibição e da reação agressiva do funcionário da escola ('o porteiro foi super ignorante comigo (.) me empurrou falando que eu não ia entrar'), Cecília assumiu uma posição de resistência e enfrentamento da negação. Observa-se que a decisão de pular o muro da escola provém do reconhecimento enquanto aluna do direito a assistir aula ('a gente queria assistir aula é o nosso direito'), do mesmo modo revela a tentativa de defesa do porte e exibição de certas adesões estéticas como forma de afirmar um lugar nesse espaço ('é meu estilo eu sou assim (.) não quero que ninguém se meta ou se interfira').

Assim como Cecília, Aline e Brenda relatam as estratégias utilizadas para a manutenção e visibilidade de um estilo no ambiente escolar:

Aline: É porque eu uso chapéu e ela avisa olha se tu usar chapéu de novo eu vou te tomar ele vou ter que chamar teus pais -tá bom não venho mais (.) só que todo o dia eu vou de chapéu pra escola aí ela vê eu tenho que sair correndo esconder o chapéu na bolsa dos meninos e tal assim como eles fazem a mesma coisa (.) porque é proibido usar aí a gente fica nessa até o final do ano assim vai desde o primeiro ano na escola (.) mas chapéu é selado todo dia (17 anos, aluna do 3º ano do EM)

Brenda: do nada eu comecei a ir com calça colorida uma calça laranja aí eles começaram a falar que -tava muito chamativo

isso aí eles tipo só falaram falaram eles sempre -tão na portaria regulando quem -tá indo aí eles começaram a falar que não podia vim com calça colorida porque tinha que vim com uma calça azul ou preta aí eu entendia (1) mas eu escondia (16 anos, aluna do 1º ano do EM)

Em passagens anteriores, Aline relata que burla as normas escolares ao usar chapéu, acessório proibido pela instituição. Devido a isto, a jovem declara ser “perseguida” pela diretora, assim como outros colegas que possuem o mesmo estilo, o qual ela define como “style” em outro momento. Vemos que a aceitação temporária (-tá bom não venho mais) das advertências recebidas (‘se tu usar de novo eu vou te tomar’) funciona como uma possível estratégia para fugir de suspensões ou outro tipo de sanção no momento em que é vista transgredindo as proibições estabelecidas, o que não a impede de fazê-lo novamente (‘só que todo dia eu vou de chapéu pra escola’), já que não se vê obrigada a cumprir o que prometeu para escapar de uma punição mais séria (‘vou ter que chamar teus pais’). Outro subterfúgio consiste em esconder o chapéu e ‘sair correndo’ quando é vista pela gestora. Percebe-se ainda um sentimento de cumplicidade e proteção compartilhado entre ela e os seus pares do sexo masculino (‘esconder o chapéu na bolsa dos meninos e tal assim como eles fazem a mesma coisa’) na construção de artifícios de comunicação estética (ou visual) e exibição de um estilo frente aos demais (‘chapéu é selado todo o dia’).

A escola em que Brenda estuda é uma instituição de grande porte e funciona em horário integral. Conforme explica em outras passagens, no interior do prédio não há um controle total sobre os/as alunos/as, já que a escola possui diversos espaços, contando apenas com um inspetor de corredor. As advertências, como descreve, são recebidas ainda na portaria, que funciona como um espaço de controle e regulação das normas colocadas (‘eles -tão sempre na portaria regulando’). Vemos que ao introduzir no uniforme escolar uma calça colorida de tonalidade laranja, Brenda começou a receber críticas e o aviso de que seu vestuário estava “muito chamativo” por não atender as solicitações do fardamento, ou seja, “calça azul ou preta”. Embora não tenha recebido nenhuma punição, pois os funcionários da escola “só falaram” e não impediram sua entrada, a jovem passou a esconder a peça de roupa para não ser chamada pela coordenadora da escola, como comunica em outros segmentos (‘depois que passa muito do limite aí eles chamam pra coordenação’).

Graziela, no entanto, apresenta um ponto de vista contrário de Aline, Brenda e Cecília ao concordar com a uniformização instituída pela escola:

Graziela: Bom eu=eu sou um pouco chegada a disciplinas eu acho que seja importante eu gosto da uniformização eu nunca fui contra nem nada mas às vezes assim a gente olha acaba querendo assim no meu uniforme eu mudaria que eu gostaria de usar a calça jeans que eu acho que se a maioria das pessoas gostaria (.) mas eu sempre obedeci muito as regras escolares e eu sempre estudei sempre estudei em escola que tinha uma uniformização certa não tinha não era assim ah você pode vim assim ou assim (.) não (.) era tipo você vem assim e é desse jeito que você tem que vim e: eu sempre obedeci e acabei me acostumando com isso e eu não vejo problema (18 anos, aluna do 1º ano do EM)

De acordo com a fala de Graziela vemos que embora concorde com o uso do uniforme escolar e acredite que seja ‘importante’, é possível observar posições de insatisfação evidenciadas com a pronúncia da palavra “mas”. Como percebe-se, a jovem partilha um desejo coletivo de incluir a calça jeans no fardamento instituído (‘acho que a maioria das pessoas gostaria’). O vocábulo “mas” também marca o início de outro segmento na narrativa, caracterizado pela reafirmação de um habitus (‘sou um pouco chega a disciplinas’) construído nas relações estabelecidas com os regimentos escolares, ao declarar que “sempre obedeci as regras escolares”. Nesse caso, Graziela justifica para o ouvinte que mesmo tendo outras preferências estéticas, entende o lugar da escola como um espaço de disciplina e respeito a normas. É interessante notar que essas disposições adquiridas de “sempre obedecer” são frutos de experiências estudantis em instituições com ditames rígidos e pouca (nenhuma) abertura às expressões juvenis (‘era tipo você vem assim é desse jeito que você tem que vim’), o que fez com que a jovem se acostumassem ou como ela mesma afirma “eu não vejo problema”.

Flávia: eu particularmente não tô nem aí porque eu sigo mesmo esse padrãozinho e porque pra mim é escola e a gente vai só mesmo pra estudar e pronto (1) mas se for pra pensar como as outras garotas eu acho bem ruim porque tem algumas garotas que realmente vão pra mostrar beleza pra usar roupa nova e essas coisas então mas se fosse pra apoiar as outras garotas que querem seguir o padrão delas eu apoiaria elas (18 anos, aluna do 3º ano do EM)

Flávia, por sua vez, não se incomoda em usar o uniforme escolar (‘eu sigo mesmo esse padrãozinho’), pois entende a escola como um espaço inteiramente voltado para a formação intelectual das pessoas (‘a gente só vai mesmo pra estudar’), porém, ao pensar nas outras meninas, estudantes do mesmo nível de ensino, vemos que para ela o vestuário recomendado pela instituição aparece como um empecilho para a livre expressão de um estilo visual (‘algumas garotas (...) vão pra mostrar beleza (.) pra usar roupa nova’). Dessa forma, vemos que o sentimento de empatia faz com que Flávia compartilhe um lugar de luta e defesa em prol das garotas que “querem seguir o padrão delas”.

RELAÇÕES DE SOCIABILIDADE NO ESPAÇO ESCOLAR

As redes de sociabilidade juvenis podem ser entendidas, de acordo com o pensamento de Urteaga (2006), como redes horizontais de solidariedade e interação entre os/as próprios/as jovens, que se objetivam na criação de grupos no interior dos espaços tradicionais de socialização e/ou fora deles. Dentro da escola os/as jovens se apropriam simbolicamente dos espaços institucionais atribuindo-lhes novos sentidos e marcas. A turma de amigos acaba desempenhando um papel importante e fundamental na vida dos/as jovens, pois é “com quem fazem os programas, ‘trocam ideias’, buscam formas de se afirmar diante do mundo adulto, criando um ‘nós’ distintivo” (DAYRELL, 2005, p.140).

Nesse sentido, Aline aponta no segmento abaixo a centralidade do seu grupo de amigos na escola:

Aline: Amigos (2) eu não gosto muito de conversar com as meninas porque são muito frescas (1) bom (2) @só sacanagem@ a gente junto não dar certo é besteira o tempo todo é escutando o mesmo tipo de música e cantando a música na sala e fazendo loucuras e a diretora caçando a gente sempre digamos que a gente somos o grupo perseguido na escola pelo nosso estilo nosso tipo de música (3) os meus amigos são que nem eu sem tirar nem pôr //uhum// escutam o mesmo estilo de música se vestem igual a mim falam igual a mim nós somos muito íntimos os meus amigos são os irmãos que eu pude escolher sabe da escola e eu tenho certeza que eu vou levar pra fora da escola até porque eles vivem na minha casa até dormem aqui às vezes nós somos uma família dentro e fora da escola a gente -tá junto pra qualquer coisa um faltou pegar a matéria ou então coloca

Aline inicia sua fala demarcando a preferência por amigos homens, já que não gosta de conversar com as meninas porque as considera 'muito frescas'. Durante a infância, Aline teve como referência identitária os três irmãos homens com quem foi criada, reproduzindo determinadas práticas consideradas por ela 'coisas de menino' como jogar bola e empinar pipa, o que a leva afirmar em outro momento que 'o meu negócio é -tá junto dos meninos porque a gente gosta das mesmas coisas'. Na escola, a jovem define sua convivência ao lado deles como sendo 'só sacanagem', fazendo menção às brincadeiras e "zoações" praticadas em sala de aula. Aline define ela e os amigos como sendo "o grupo perseguido" da escola, pois além das práticas de transgressão como a exibição de bonés no espaço escolar, costumam escutar e cantar 'música na sala', são vigiados o tempo todo pelo estilo que portam e música que escutam.

Após uma pausa de três segundos, Aline inicia a segunda parte de sua construção avaliativa ao analisar as afinidades identitárias existentes entre ela e seus amigos, que além de recebem da jovem a conotação familiar de "irmãos", são considerados o espelho de sua própria identidade (PAIS, 1993) ('os meus amigos são que nem eu sem tirar nem pôr'). Percebe-se que o grupo de pares é compreendido como um espaço confortável e familiar ('nós somos uma família') marcado por relações de intimidade e cooperação dentro e fora da escola, quando por exemplo, um dorme na casa do outro ou 'coloca o nome em trabalho @que o outro nem sabe que -tá tendo@'. Nesse caso, vemos que entre ela e os amigos há uma "reconstrução simbólica das relações familiares em outras bases, na qual predomina o princípio da escolha e relações não hierárquicas" (DAYRELL, 2005, p.141).

No caso de Cecília, as amizades construídas no meio escolar foram resultado das dinâmicas de reorganização das turmas realizadas todo o início do ano letivo nas escolas, processo que favoreceu a interação entre os colegas:

Cecília: Bem pouca há: (2) eu só tenho duas amigas e um amigo e a gente vive junto na escola tipo atividades em grupos a gente sempre faz junto pelo fato da gente se conhecer e não aderir muito ao movimento de se enturmar com o resto da turma mas a gente fala com o resto da turma (1) a gente se conhece há dois anos então a gente sempre foi muito junto pelo fato de todo tempo -tarem trocando a turma e a gente cai na mesma turma então a gente acabou aderindo uma amizade e formar nosso grupinho (.) mas assim a gente fala com os demais alunos da escola em relação a terem dificuldade com alguma matéria eles chegam na gente pra perguntar pelo fato da gente saber (18 anos, aluna do 1º ano do EM)

Os relacionamentos de amizade que Cecília mantém no espaço escolar foram construídos ainda na 7ª série do Ensino Fundamental (a gente já se conhece há dois anos'). O grupo de amigos, formados por duas garotas e um menino, estuda com a jovem na mesma sala e compartilham as atividades realizadas em classe. É possível observar, que mesmo não existindo interações e afetividades mais próximas entre seu "grupinho" e os demais colegas da turma ('pelo fato da gente (...) não aderir ao movimento de se enturmar') existe e são estabelecidas no ambiente de sala de aula, relações de cooperação e auxílio mútuo quando alguém apresenta 'dificuldade em alguma matéria' e reconhece nela e em seu grupo de amigos uma referência em termos de saber escolar ('pelo fato da gente saber').

Para Brenda, o espaço da escola, ao contrário, não proporcionou a ela a formação de alianças e filiações sólidas com os amigos, atribuindo às amizades, construídas nessa instituição, um caráter passageiro e efêmero:

Brenda: Eu prefiro dizer que eu não tenho um grupo de amigas porque eu tenho colegas (.) eu considero amigo muito=muito mais tem que ser muito fiel (1) e eu acho que amizade de escola não é muito certo porque uma hora a gente acaba se decepcionando com alguém e fica aquela coisa chata mas tipo se eu brigo com alguém na escola a raiva é passageira depois eu só não chego mais perto procuro não manter contato mas se tiver que falar se for preciso falar eu falo sem problema nenhum (.) mas em relação a isso às vezes eu fico sozinha às vezes fico com todo mundo (.) às vezes fico só com alguns mas tipo falo com todo mundo (16 anos, aluna do 1º ano do EM)

No segmento argumentativo acima, percebe-se que as relações fluídas que Brenda mantém com as outras meninas da escola, definidas por ela como "colegas", provêm do entendimento de que "amizade da escola não é muito certo", ou seja, os intercursos nesse espaço tendem a não facilitar a criação de laços afetivos duradouros devido a brigas e conflitos que geram decepções e distanciamentos entre pares ('eu só não chego mais perto'). Para a jovem, a fidelidade e o compromisso são qualidades que caracterizam um verdadeiro amigo ('mais tem que ser muito fiel'). Portanto, para Brenda, as relações de sociabilidades construídas no espaço escolar não indicam adesão a um único agrupamento, mas são caracterizadas por alianças e proximidades provisórias com diferentes sujeitos. O estar junto é dirigido por uma lógica própria de interação marcada pela flexibilidade empregada por Brenda no contato diário com os colegas, em sala de aula e nos espaços recreativos da escola ('às vezes eu fico sozinha às vezes fico com todo mundo (.) às vezes só fico com alguns').

Diana, por sua vez, aponta as experiências conflitivas de sociabilidades vivenciadas na escola, caracterizadas por tensões e mal estar entre ela e os colegas:

Diana: Eles me odeiam eu não tenho eutô nessa escola há três anos e desde o primeiro ano eu nunca tive assim uma amizade fixa entendeu (.) mas pelo fato de eu não ter uma facilidade pra fazer amigos mas assim no primeiro e no segundo ano eu não tinha o cabelo pintado e eu não me expressava sabe então as pessoas me tratavam muito como se fosse uma pessoa muito ingênua que não soubesse falar essas coisas e eu era naquela época entendeu eu não fazia nada pra mostrar olha essa aqui sou entendeu eu só continuava fazendo o que todo mundo -tava me mandando fazer e: quando deu o terceiro ano veio essa rebeldia e todo mundo gosta de me chamar de a diferentona essas coisas eu não gosto muito dessa expressão porque aí leva ao assunto de quem é normal entendeu (2) eu me vejo como normal naquela escola só que as outras pessoas não me veem (16 anos, aluna do 3º ano do EM)

Diana inicia sua fala afirmando que seus colegas da escola a odeiam. Embora estude há três anos na instituição não construiu uma "amizade fixa" com ninguém, atribuindo a si mesma a dificuldade em "fazer amigos", já que como revela em outros segmentos é uma "pessoa muito solitária" e "não fala muito". Diana insere em seu relato uma construção de fundo [4] de modo a informar as referências identitárias ('eu não tinha o cabelo pintado e eu não me expressava sabe') que orientavam o olhar e o tratamento dos colegas em relação a ela durante o primeiro e o segundo ano do Ensino Médio ('me tratavam como se eu fosse uma pessoa muito ingênua').

A entrada no terceiro ano demarca outro momento na vida de Diana definido por experiência de "rebeldia", não só em relação a uma mudança radical no visual estético, uma vez que começou a pintar o cabelo e usar roupas largas, mas

principalmente à emergência de outra forma de compreender e sentir sua própria condição feminina ('eu comecei a perceber que eu não devia ser muito femininamente só porque todo mundo dizia que eu era menina (...) eu nunca aceitei muito bem que eu era uma mulher') devido ao que ela chama em outros segmentos de "disforia de gênero".

Vemos que a palavra rebeldia está associada à subversão de uma compreensão coletiva sobre o que deve ser uma menina, em termos de vestuários e comportamento, a qual Diana passou a questionar. Com isso, Diana passou a ser chamada pelos colegas da escola de "a diferente", expressão que a incomoda, pois entende que instituiu um padrão de normalidade que é levado em conta pelas outras pessoas ao avaliá-la.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Coadunando com os princípios metodológicos que orientaram a investigação, destacamos, neste espaço de conclusão, os modelos de orientação que direcionam as escolhas estéticas e os relacionamentos de amizade, das jovens estudantes, no espaço da escola.

Em síntese, as narrativas analisadas revelaram dois padrões de orientações coletivas: **a)** a livre expressão identitária como uma forma de romper com uma classificação escolar homogênea, generalizante e assexuada que silencia a condição juvenil das jovens estudantes; **b)** A incursão por grupos de pares heterogêneos no interior da escola.

No que se refere ao primeiro modelo de orientação, foram identificadas, durante o procedimento de análise, estéticas alternativas à padronização instituída pela escola. A roupa aparece, para as jovens, como um canal de expressão identitária. O vestuário "fala" e vincula uma mensagem sobre a sua portadora, seus gostos e formas de pensar. Há entre elas a necessidade recorrente de mostrar quem se é. Nesse caso, o estilo ocupa um lugar fundamental de referência na construção de identidades e imagens de si. Antes de reproduzir tendências ditadas pela indústria da moda, os estilos expressados no espaço escolar pelas jovens aparecem como um modo de afirmação frente aos demais, possibilitando simultaneamente processos de identificação, pertencimento e distinção. Desse modo, apresentam-se como uma forma de colocar em cena suas culturas e identidades. Não se trata somente de construir um 'look' ou um visual, mas, sobretudo, conferir a cada elemento estético um significado que se encontra diretamente vinculado ao universo simbólico de pertencimento.

No cotidiano escolar, suas culturas juvenis ganham visibilidade nos distintos símbolos e emblemas (linguagem, objetos, estética, música e atividades) trazidos por elas e incorporados em sua rotina dentro da instituição. Constatamos que no espaço da escola, as manifestações estéticas aparecem, entre as meninas, como a principal forma de expressão cultural.

Em relação ao segundo padrão homólogo, não há uma exclusividade relacional, entre as meninas entrevistadas, com agrupamentos juvenis femininos, os intercursos afetivos também incluem laços de amizade intensos com colegas do sexo masculino. Nesse sentido, foi possível constatar relações de proteção e solidariedade entre meninos e meninas em seus grupos, além da elaboração coletiva de subterfúgios para burlar a vigilância exercida por inspetores e gestores. As experiências de sociabilidade no interior dos grupos de pares presentes na escola revelam que estes encontram-se cada vez mais diversificados, marcados ora por relações fluídas e "itinerantes", ora por filiações sólidas com fortes conotações familiares evidenciadas em palavras como "irmão" e "parceiros".

Do conjunto das narrativas, emergem interpretações que apontam para o entendimento compartilhado de que, interpelar os imperativos institucionais significa, também, questionar as normas de gênero que classificam corpos, sequestram subjetividades e negam o direito à livre expressão corporal. Desse modo, as reivindicações de expressão estética, críticas à escola e suas lógicas de organização, assim como as demandas de protagonismo nesse espaço são deslocados para as inscrições corporais que se manifestam por meio de estilos, vestuários, adereços e uma indumentária que quando posta em cena reflete um conjunto de significados particulares de suas culturas juvenis.

REFERÊNCIAS:

BOHNSACK, Ralf; WELLER, Wivian. O método documentário na análise de grupos de discussão. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2013.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: _____, **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BOURDIEU, Pierre. **A Distinção**: crítica social do julgamento. Trad. Daniela Kern; Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: Edusp, 2013.

DAYRELL, Juarez. Juventud, grupos culturales y sociabilidad. Jovenes. **Revista de Estudios sobre Juventud**, Mexico, DF, n. 22, p. 128-147, 2005.

DAYRELL, Juarez. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, 2007

GOOS, Karine Pereira. Trajetórias militantes: análise de entrevistas narrativas com professores e integrantes do Movimento Negro. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e

prática. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

PAIS, J.M. **Culturas juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1993.

REGUILLO, Rossana. **Emergencia de culturas juveniles**: estrategias del desencanto. Bogotá: Editorial Norma, 2000.

SCHUTZ, Alfred. **El problema de la realidad social**. Buenos Aires: Amorrortu, 1974.

_____. **Fenomenologia e relações sociais**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

SCHUTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2013.

SOUSA, Janice Tirelli Pontes de; DURAND, Olga Celestina. Experiências educativas da juventude: entre a escola e os grupos culturais. **Perspectiva**, Florianópolis, v.20, n.Especial, p. 163-181, jul./dez. 2002.

URTEAGA, Maritza C. P. Flores de Asfalto: lãs chavas em las culturas juveniles. In: OLVERA, Mario Pérez (Comp.). **Desarrollo de los Adolescentes III**: Identidad y Relaciones Sociales. México: Haciendas de Aguascalientes, 2006, p. 239-255.

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

WELLER, Wivian; SILVA, Iraci Pereira da; CARVALHO, Nivaldo Moreira. Discussões de gênero e sexualidade no meio escolar e o lugar da jovem mulher no ensino médio. In: DAYRELL, Juarez; MOREIRA, Maria Ignez Costa; STENGEL, Márcia. **Juventude contemporâneas**: um mosaico de possibilidades. Belo Horizonte: Editora PUCMinas, 2011, 273-296.

WELLER, Wivian et al. Karl Mannheim e o método documentário de interpretação: uma forma de análise das visões de mundo. In: **Sociedade e Estado**, Brasília, XVIII (2), p. 375-396, jul / dez, 2012.

WELLER, Wivian; ZARDO, Sinara. Entrevista narrativa com especialistas: aportes metodológicos e exemplificação. **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 131-143, jul./dez. 2013.

[1] Trata-se de uma pesquisa de Iniciação Científica, desenvolvida entres os anos de 2016 e 2017.

[2] Os nomes aqui apresentados são fictícios e foram indicados pelas próprias jovens durante o preenchimento de um questionário, aplicado com a finalidade de auxiliar na construção do perfis das estudantes.

[3] Os sinais empregados na transcrição das entrevistas fazem parte do sistema de codificação do Método Documentário e, portanto, não correspondem à forma gramatical usualmente empregada nesse tipo de texto. Para conhecimento do significado de cada código, cf. Weller (2006).

[4] As *construções de fundo* fazem parte dos componentes narrativos que Fritz Schütze nomeia de não indexados. Eles se referem àquelas “explicações que os entrevistados encontram no passado para justificar seu comportamento ou opção de vida” (GOSS, 2013, p.234).