



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ - UFPA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - ICED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED**

SELLI MARIA DA ROSA E SILVA

JUVENTUDE, SOCIABILIDADE E PARTICIPAÇÃO: percepções e desafios de jovens estudantes do Ensino Médio da Escola Estadual Governador Alexandre Zacarias de Assumpção, Belém-PA



Fotos: Equipe GEPJUV, 2019.

Belém – Pará
2020

SELLI MARIA DA ROSA E SILVA

JUVENTUDE, SOCIABILIDADE E PARTICIPAÇÃO: percepções e desafios de jovens estudantes do Ensino Médio da Escola Estadual Governador Alexandre Zacarias de Assumpção, Belém-PA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) do Instituto de Ciências da Educação (ICED) da Universidade Federal do Pará (UFPA) como exigência final para a obtenção do título de Mestra em Educação, Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Sociedade, sob a orientação da Profa. Dra. Lúcia Isabel da Conceição Silva

Belém – Pará
2020

SELLI MARIA DA ROSA E SILVA

JUVENTUDE, SOCIABILIDADE E PARTICIPAÇÃO: percepções e desafios de jovens estudantes do Ensino Médio da Escola Estadual Governador Alexandre Zacarias de Assumpção, Belém-PA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) do Instituto de Ciências da Educação (ICED) da Universidade Federal do Pará (UFPA) como exigência final para a obtenção do título de Mestra em Educação, Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Sociedade, sob a orientação da Profa. Dra. Lúcia Isabel da Conceição Silva

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Lúcia Isabel da Conceição Silva – Orientadora/Presidente da Banca
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED/ICED/UFPA

Profa. Dra. Lucélia de Moraes Braga Bassalo – Avaliadora Externa Titular
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED/UEPA

Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu - Avaliador Interno Titular
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED/ICED/UFPA

Prof. Dr. Marcel Theodoor Hazeu - Avaliador Interno Titular
Programa de Pós-Graduação em Serviço Social – PPGSS/UFPA

AGRADECIMENTOS

Dedico este trabalho primeiramente a Deus por ter emanado sobre mim força física, mental e espiritual para prosseguir, além de me permitir determinação e coragem para dar continuidade ao meu aprimoramento pessoal, profissional e, principalmente humano, diante de mais esta etapa acadêmica.

Em especial à minha mãe Benedita Moreira, meu filho Gabriel, minha sobrinha/filha Amanda e meu esposo Ronaldo, que diuturna e incansavelmente me acompanharam, me acolheram, motivaram e inspiraram a não desistir. Que seus colos, afagos, abraços e afetos continuem me envolver e a me amparar em todos os momentos da minha trajetória de vida.

Aos meus familiares que compreenderam minhas inúmeras ausências nos momentos em família, que nossos laços possam sempre estar além da consanguinidade, nossos sentimentos e relações alcancem, a cada dificuldade e, a cada conquista, a luz espiritual que emana de cada um/a de nós, irmãs, irmãos, sobrinhos e primos. Gratidão sempre, família.

As minhas amigas Danielle Santos, Rosely Moura, Dayana Souza, Leila Silva, Elida Santos, Jana Braga e, ao amigo Gilson Dias, parceiro e parceiras conquistados ao longo de minha caminhada. São pessoas especiais, os quais, sei que posso contar a qualquer momento. Mesmo distantes fisicamente, me apoiam, transmitem vibrações positivas, choram, riem comigo e torcem sempre pelas minhas conquistas.

Às companheiras da pós-graduação, Maria Auxiliadora, Arianne, Ana Paula, Suzy, Rosangela, Letícia que, nos muitos momentos de dificuldades da produção, nas dores do corpo e no desgaste da mente, me acolheram e se tornaram inspiração e força para não desanimar durante os consolos mútuos nas madrugadas de estudo e escrita.

Às colegas Adriana, Tássia e Amanda do Grupo de Estudos e Pesquisas em Adolescência, Juventude e Fatores de Vulnerabilidades e Proteção (GEPJUV) que, nos debates teóricos e, durante a pesquisa de campo, possibilitaram trocas de conhecimentos

e ampliação de saberes sobre a temática juventude, além de outros temas. Me acompanharam nesta produção, compartilhando materiais e, principalmente, seus carinhos e palavras de motivação que, em muito, contribuíram para dar coragem e continuar na caminhada.

Ao grande parceiro de trocas e debates teóricos Mateus Souza, mesmo conhecendo há tão pouco tempo, sinto que nossos laços de amizade, são de longa data. Gratidão imensa por todo apoio, atenção e contribuição teórica e espiritual para a construção e finalização desta dissertação.

À minha coordenadora e orientadora profa. Lúcia Isabel pelas orientações e condução sistemática e exigente desta produção para o alcance de uma pesquisa e uma produção textual de qualidade.

À professora Nanci Cártagenes pela grandiosa contribuição em todas as etapas de construção e correção do Resumo da dissertação para o idioma em Espanhol.

Aos professores do programa PPGED/UFPA que em suas disciplinas potencializaram e contribuíram para a ampliação de conhecimentos, qualidade da pesquisa, análise e elaboração textual.

À direção, professores, técnicos e porteiros da Escola Estadual de Ensino Médio Governador Alexandre Zacarias de Assumpção pela abertura e parceria da escola para o desenvolvimento da pesquisa, pelos canais de inserção e acesso aos estudantes. Agradecimento em particular, à vice-diretora Eliana por todo apoio e atenção dispensada à equipe GEPJUV.

Aos estudantes pelos aprendizados, trocas e saberes compartilhados, por suas vidas e suas lutas diárias. Que a ética e os valores humanos prevaleçam como fonte vital em cada um/a de nós para construção e alcance de um mundo mais solidário e justo.

Sem a curiosidade que me move,
que me inquieta, que me insere na busca,
não aprendo e nem ensino

(PAULO FREIRE)

RESUMO

Esta pesquisa buscou analisar as percepções e experiências de sociabilidade e participação de jovens estudantes do ensino médio da escola pública Governador Alexandre Zacarias de Assumpção e os desafios à efetivação desses processos nos contextos de vida destes sujeitos. Participaram da pesquisa 103 estudantes do ensino médio na faixa etária de 15 a 23 anos. O processo teórico-metodológico fundamentou-se na pesquisa exploratória qualitativa, com a realização de quatro Grupos de Diálogos, que visaram a troca de opiniões e saberes dos participantes em interação com o meio o qual convivem, com estímulo à participação espontânea e o debate de ideias acerca da condição juvenil e as categorias analíticas da pesquisa, sociabilidade e participação. Os dados permitiram analisar sete categorias principais: interações básicas, o envolvimento solidário, as sensações de pertencimentos a grupos sociais, a defesa de liberdade de expressão e autonomia, os novos aprendizados, as barreiras à interação social e os sentidos e significações sobre sociabilidade e participação. O estudo demonstra que as experiências de sociabilidade e participação inferidas pelos jovens estão ligadas ao gosto pela conversa, em estar e fazer junto com os colegas, uso frequente do aparelho celular e a criação de laços sociais com as pessoas. Aponta também a pouca experiência de participação em espaços coletivos de atuação. Pode-se concluir que, os/as jovens, mesmo diante das adversidades vivenciadas cotidianamente, têm desejo em se engajar e participar em ações coletivas, participação esta, que é dificultada pela ausência de incentivos e espaços concretos para ampliação das experiências de sociabilidade e participação. As configurações sociais apresentam-se como respostas às compreensões e/ou (in)compreensões vivenciadas pelos jovens em torno de suas relações interpessoais, de inclusão social, seus modos de ser, diálogos e vivências coletivas. O exercício da cidadania e as reivindicações individuais de atuação coletiva são questionamentos e posicionamentos dos jovens que contemplam discursos solidários e condutas sociais compreendidas no campo cognitivo, não havendo inferências quanto a experiências efetivamente coletivas, mas, enfatizam, clara e objetivamente a significativa importância humana do ato de engajar-se e envolver-se coletiva e solidariamente.

Palavras-chaves: Juventude; Condição Juvenil; Ensino Médio; Sociabilidade; Participação.

RESUMEN

Esta investigación buscó analizar las percepciones y experiencias de sociabilidad y participación de jóvenes estudiantes de la Enseñanza Secundaria de la escuela pública Governador Alexandre Zacarias de Assumpção y los desafíos a la efectiva participación en los procesos relacionados a los contextos de vida de esos sujetos. Participaron de la investigación 103 estudiantes de la Enseñanza Secundaria con la edad entre 15 y 23 años. El proceso teórico-metodológico se basó en la investigación exploratoria cualitativa, con la realización de cuatro Grupos de Diálogos, que visaron el cambio de opiniones y saberes de los participantes en interacción con el medio lo cual conviven, con estímulo a la participación espontanea y el debate de ideas acerca de la condición juvenil y las categorías analíticas de la investigación, sociabilidad y participación. Los datos permitieron analizar siete categorías principales: interacciones básicas, el compromiso solidario, las sensaciones de pertenecientes a grupos sociales, a defensa de libertad de expresión y autonomía, los nuevos aprendizados, los obstáculos a la interacción social y los sentidos y significaciones sobre sociabilidad y participación. El estudio demuestra que las experiencias de sociabilidad y participación inferidas por los jóvenes están relacionadas al placer por la charla, en estar y hacer junto con los amigos, uso frecuente del móvil y la creación de lazos sociales con las personas. Presenta también la poca experiencia de participación en espacios colectivos de actuación. Por eso se puede concluir que, los/las jóvenes, mismo ante las adversidades vividas cotidianamente, tienen deseo en se participar de acciones colectivas, participación esta, que es dificultada por la ausencia de incentivos y espacios concretos para ampliación de las experiencias de sociabilidad y participación. Las configuraciones sociales se presentan como respuestas a las comprensiones y/o (in)comprensiones vividas por los jóvenes alrededor de sus relaciones interpersonales, de inclusión social, sus modos de ser, diálogos y vivencias colectivas. El ejercicio de la ciudadanía y las reivindicaciones individuales de actuación colectiva son cuestionamientos y posicionamientos de los jóvenes que contemplan discursos solidarios y conductas sociales comprendidas en el campo cognitivo, no hay inferencias con relación a las experiencias efectivamente colectivas, pero, enfatizan, clara y objetivamente la significativa importancia humana de la actitud de participar y involucrar colectiva y solidariamente.

Palabras claves: Juventud; Condición Juvenil; Enseñanza Secundaria; Sociabili Participación.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEDECA	Centro de Defesa da Criança e do Adolescente
CONJUVE	Conselho Nacional de Juventude
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
CREAS	Centro de Referência Especializado da Assistência Social
DAGUA	Distrito Administrativo do Guamá
EMAÚS	Movimento República de Emaús
GD	Grupo de Diálogo
GD's	Grupos de Diálogos
GEPJUV	Grupo de Estudos e Pesquisas em Adolescência, Juventude e Fatores de Vulnerabilidades e Proteção.
IBASE	Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICED	Instituto de Ciências da Educação / UFPA
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
MEC	Ministério da Educação
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONG	Organização Não Governamental
PEC	Projeto de Emenda Constitucional
PL	Projeto de Lei
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar
PNJ	Política Nacional de Juventude
PNSP	Programa Nacional de Segurança Pública
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGSS	Programa de Pós-Graduação em Serviço Social
SINAJUVE	Sistema Nacional de Juventude
UF	Unidade da Federação
UEPA	Universidade Estadual do Pará

UFPA	Universidade Federal do Pará
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIPOP	Instituto Universidade Popular
UNODC	Agência das Nações Unidas sobre Drogas e Crimes
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

IMAGEM 1 - Escola Estadual Governador Alexandre Zacarias de Assumpção	75
MAPA 1 - Distrito Administrativo DAGUA	77
TABELA 1 - Doze Grupos de Diálogos realizados	87
FIGURA 1 - GD Juventude e Identidade	87
FIGURA 2 - GD Violência	88
FIGURA 3 - GD Racismo e Preconceito	88
FIGURA 4 - GD's Sociabilidade e Participação	91
FIGURA 5 - Quadro Geral dos quatro GD's realizados	99

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	14
1.1 Trajetória, motivações e vínculos pessoais e profissionais.....	17
1.2 Reflexões conceituais sobre o objeto de estudo	21
1.3 As questões norteadoras e os objetivos da pesquisa	32
1.4 Organização da dissertação	33
 2. JUVENTUDE, SOCIABILIDADE, PARTICIPAÇÃO E EDUCAÇÃO: ASPECTOS NORMATIVOS E TEÓRICOS	 35
2.1 Normativas legais brasileiras e a realidade da juventude: um breve histórico	35
2.2 Condição juvenil, sociabilidade e participação: categorias em debate...	40
2.3 Práticas educativas escolares e diversidade juvenil: desafios e perspectivas.	53
 3. REFERENCIAIS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	 59
3.1 A Pesquisa Qualitativa como procedimento exploratório e analítico do contexto investigado	59
3.2 Grupos de Diálogos: práticas dialógicas e compreensões dialéticas sobre a realidade pesquisada	65
3.3 Contextualização da pesquisa	74
3.3.1 <i>Lócus da Pesquisa</i>	75
3.3.2 <i>Antecedentes e inserção no contexto da pesquisa</i>	84
3.3.3 <i>Percursos metodológicos</i>	90
3.3.4 <i>Caracterização dos Grupos de Diálogos realizados</i>	99
3.3.5 <i>Procedimentos de Análise dos Dados</i>	104

4. DINÂMICAS DE SOCIABILIDADE E PARTICIPAÇÃO DE JOVENS ESTUDANTES DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE BELÉM/PA: DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA	108
.....	
4.1 “ <i>Venho pra escola pra manter o contato e ver os amigos</i> ”: interações básicas.....	108
4.2 “[...] <i>fazer algo pro outro é gratificante</i> ”: envolvimento solidário	110
4.3 “ <i>É bom poder ser incluído</i> ”: sensações de pertencimento a grupos sociais.	113
4.4 “ <i>Cada pessoa tem o direito de expressar o que pensa</i> ”: defesa da liberdade de expressão e autonomia.....	115
4.5 “ <i>Minha motivação é a busca de conhecimento</i> ”: novos aprendizados	119
4.6 “ <i>Medo do que os colegas podem pensar, medo do julgamento</i> ”: barreiras à interação social.....	123
4.7. “ <i>Se envolver [...] é criar laço</i> ”: sentidos e significações sobre sociabilidade e participação	125
CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	135
APÊNDICES	144

INTRODUÇÃO

A dissertação de mestrado aqui apresentada está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), do Instituto de Ciências da Educação (ICED), da Universidade Federal do Pará (UFPA), na linha de pesquisa: Educação, Cultura e Sociedade.

Contribui academicamente, com a referida linha pela tessitura analítica acerca das diversidades socioculturais contemporâneas existentes, bem como, sua importância na e para ampliação dos processos educativos, seus currículos e conteúdos, em conexão junto aos distintos contextos e demandas atuais.

Constitui-se como objetivo geral deste estudo, analisar as percepções e experiências de sociabilidades e participação de jovens estudantes do ensino médio da escola pública Governador Alexandre Zacarias de Assumpção, bem como, os desafios à efetivação desses processos nos contextos de vida destes sujeitos.

Esta investigação faz parte de uma pesquisa maior intitulada “*Juventude negra e escola: desigualdades, protagonismo e o potencial transformador da diversidade*” desenvolvida pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Adolescência, Juventude e Fatores de Vulnerabilidades e Proteção (GEPJUV), coordenado pela Professora Dra. Lúcia Isabel da Conceição Silva, do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará (PPGED/ICED/UFPA).

A pesquisa toma como base o contexto e os marcadores socioculturais construídos e dinamizados pelos jovens estudantes da Escola Estadual de Ensino Médio Governador Alexandre Zacarias de Assumpção, localizada no bairro do Guamá, Belém, Pará.

As questões norteadoras perpassam por eixos condutores implicados no cerne da realidade social vivenciada pelos sujeitos pesquisados, dentre eles, destacam-se, as indagações acerca das estratégias de sociabilidades dos jovens estudantes, seus envolvimento ou não, em ações solidárias ou coletivas, bem como, suas construções e inserções participativas frente aos desafios vivenciados.

Para alcance e aprofundamento empírico e analítico da contextualização social pesquisada, torna-se fundamental ressaltar as concepções teóricas e conceituais utilizadas, dentre elas, a concepção de sujeito social, compreendido como,

Um ser social, com uma determinada origem familiar, que ocupa um determinado lugar social e se encontra inserido em relações sociais. Finalmente, o sujeito é um ser singular, que tem uma história, que interpreta o mundo e dá-lhe sentido, assim como dá sentido à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história e à sua singularidade (DAYRELL, 2003, p.43).

Considera-se, então, que sujeito tem sentido e definição ampliados, como um ser ativo e reativo envolto em um contexto macro e dinamizado pela própria condição humana.

Nesse sentido, por condição social entende-se uma constituição social histórica, potencializada a partir do pertencimento a determinado grupo e contexto sociocultural, moldado a partir do aprimoramento de suas características específicas e suas singularidades, produzindo e reproduzindo num circuito simultâneo e contínuo.

Além da concepção de sujeito social, outro conceito utilizado na pesquisa é o de condição juvenil, compreendido e interpretado a partir de diversas perspectivas analíticas e demarcado, tanto por transformações e contradições sócio históricas mais amplas, quanto por dimensões constitutivas diferenciadas e singulares, relacionadas a experiências e contextos específicos (ABRAMO, 2005, 1997; BASSALO, 2015; BASSALO; DAMASCO, 2016; DAYRELL, 2007; GROPPPO, 2010).

A pesquisa compreende como condição juvenil, o “[...] modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo da vida, no contexto de uma dimensão histórico-geracional” (DAYRELL, 2007, p. 1108).

A partir das variações de espaço e tempo de socialização vivenciados é que, cada ser social, vai delineando a sua construção socio histórica, em conformidade com as suas experiências de vida e seus construtos socioculturais.

As concepções e compreensões analíticas da pesquisa tiveram como suporte teórico e reflexivo estudos atualizados sobre a construção social da juventude, em torno das questões geracionais, da condição juvenil, diversidade, violências e das práticas socioculturais (BASSALO, 2015; BASSALO; DAMASCO, 2016; DUBET; MARTUCCELLI, 1997; DAYRELL 2001, 2003, 2007; CARRANO, 2012; GROPPPO, 2006, 2010; SPOSITO, 1994, 2009; SIMMEL, 1983, 2006).

As concepções discutidas sobre sujeitos sociais e condição juvenil, somadas às reflexões críticas sobre as categorias analíticas, sociabilidade e participação, substanciaram os debates teóricos e discursivos da pesquisa e contribuíram na leitura interpretativa, compreensão e análise da realidade pesquisada.

Tais concepções contribuíram para dialogar e responder às indagações e os objetivos da pesquisa, tendo como foco as múltiplas dimensões socioculturais vivenciadas pelos sujeitos investigados.

Para tanto, tornou-se fundamental identificar e correlacionar as dinâmicas estabelecidas entre os diálogos, às demandas e as experiências sociais expressas na relação entre os jovens e as práticas educativas desenvolvidas no espaço escolar.

Assim, tanto o ambiente físico da escola, quanto os elementos sociais constitutivos, identificados e registrados no contexto social pesquisado, foram fundamentais para a interpretação da realidade social que, em consonância com as manifestações e relatos dos jovens, possibilitaram análises ampliadas sobre o contexto, a diversidade e os processos dialógicos, críticos e propositivos dinamizados, os quais, basearam-se em concepções reflexivas e analíticas de Arroyo (2012), Dayrell (2001, 2012), Freire (1996, 2011), Gomes (2003) e demais autores estudados.

Outras referências da área da juventude e educação foram significativas para a fundamentação e construção crítica e propositiva da pesquisa (ABRAMO 1997, 2005; CORTI; SOUZA, 2005; MANNHEIM, 1928; PAIS, 1990).

A perspectiva metodológica foi orientada pela pesquisa exploratória qualitativa, pressuposto fundamental para uma investigação de cunho social.

O enfoque da pesquisa foi uma realidade objetiva com interpretação própria do contexto observado, mediada por estudos que conduziram e potencializaram uma maior aproximação junto aos sujeitos e ao campo investigado, bem como, um melhor registro e extração de informações e dados sociais (ANDRÉ; GATTI, 2008; BAUER; GASKELL, 2002; DESLANDES, 2009; MINAYO, 2009; TRIVIÑOS, 1987, 2006).

A abordagem dialógica e a percepção dialética sobre a realidade também nortearam metodologicamente a pesquisa, fortalecendo e contribuindo para uma análise crítica sobre as identificações de situações, fatos contraditórios e de práticas sociais existentes no contexto pesquisado. (NETTO 2011; TRIVIÑOS, 2006; VIANA, 2007).

Os dados da pesquisa foram obtidos a partir do desenvolvimento de Grupos de Diálogos utilizados como modalidade de aplicação direta na e/ou para a observação, troca de saberes e análises de relatos de jovens sobre temas relativos às suas realidades,

favorecendo aos participantes a emissão de suas opiniões e saberes e, através de estímulos à interação, refletem e debatem temáticas distintas, potencializando concepções e valores humanos (IBASE; PÓLIS, 2005).

Os Grupos de Diálogos realizados, estimularam as trocas de saberes, ideias e experiências de vida, as quais, foram compartilhadas e vivenciadas pelos jovens pesquisados, visando a captação de percepções sobre a realidade social investigada, possibilitando a ressignificação de saberes, crenças e valores (IBASE; PÓLIS, 2005, 2006; DAYRELL; CARRANO, 2010; SILVA, 2011; MOURA et al 2018; SANTOS, 2016, 2018).

Os dados coletados foram agrupados e sistematizados em uma Matriz de Análise (APÊNDICE E), posteriormente, organizados e tratados com base em elementos da Análise de Conteúdos (BARDIN, 1977), o que contribuiu para o processo de estruturação, classificação e categorização das narrativas dos participantes possibilitando a interpretação e compreensão ampliada dos sentidos e significados dos discursos registrados nos GD's desenvolvidos.

Nesta pesquisa, foram realizados procedimentos técnicos para organização, estruturação, interpretação e análise dos dados coletados, tendo como parâmetro algumas orientações específicas e processuais da análise de conteúdo (BARDIN, 1977):

Pois, é no confronto entre a abordagem teórica e o resultado da investigação de campo que se torna possível interpretar e compreender uma realidade social e o mundo dos sentidos e significados das ações e das relações humanas (MINAYO, 2009). Processo este que, será apresentado técnica e analiticamente nas páginas seguintes.

1.1. Trajetória, motivações e vínculos pessoais e institucionais

O objeto de estudo desta pesquisa de mestrado vem fazendo parte da minha caminhada pessoal e profissional, construída gradativa e processualmente nos diversos espaços formativos e de militância, pelos quais, tive a oportunidade de aprender e ensinar, principalmente com os adolescentes e jovens que se fizeram presentes em minha trajetória de trabalho e de vida.

Foi ao longo desse caminhar profissional, durante as trocas de saberes e nas (con)vivências com esses sujeitos oriundos das mais distintas comunidades de periferia,

desde os bairros localizados na capital paraense, quanto em outros municípios do estado, que fui percebendo a significativa presença e atuação das diversas juventudes existentes e que, apesar das dificuldades socioeconômicas, das mazelas e exclusões sociais, sobreviviam, resistiam e lutavam diariamente por seus direitos e por melhores condições de vida.

Ainda durante a graduação em Ciências Sociais (2001) na Universidade Federal do Pará (UFPA) tive a oportunidade de atuar por cinco anos como estagiária no Centro de Defesa da Criança e do Adolescente (CEDECA/EMAÚS)¹ na alimentação do Banco de Dados que versava sobre a Violência contra crianças e adolescentes.

Este banco gerava, a cada biênio, uma sinopse estatística dos dados que eram divulgados e disponibilizados às autoridades competentes para possível suporte nos programas e/ou plataformas de governo (municipal e estadual).

Essa experiência foi fundamental para a percepção acerca da relação existente entre os dados obtidos e sistematizados anualmente e as diretrizes da política de promoção e garantia de direitos humanos.

Recém-formada, fui aprovada na Pós-graduação *lato sensu* da Universidade de São Paulo (USP), Instituto de Psicologia, ano de 2002, tendo como objeto de estudo a temática Violência Doméstica contra Crianças e Adolescentes.

Essa pesquisa fortaleceu ainda mais minha experiência como profissional-militante e possibilitou ampliação de conhecimentos sobre promoção e garantia de direitos humanos, além de qualificar a minha atuação profissional e assim empreender melhor disseminação de informações e enfrentamento às violações de direitos vivenciadas por crianças e adolescentes.

Fortalecida com essas experiências acadêmicas comecei a trabalhar na ONG Instituto Universidade Popular² (UNIPOP) entre os anos de 2004 a 2012, na área de projetos de juventude.

¹ O Centro de Defesa da Criança e do Adolescente (Cedeca-Emaús) surgiu em 1983. Foi o primeiro Centro de Defesa do Brasil e inspirou a criação de outros centros, que hoje estão em praticamente todos os estados do Brasil. O programa mais recente executado pelo Cedeca-Emaús é o PPCAAM – Programa de Proteção de Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte, que conta com uma equipe multiprofissional e uma metodologia específica de proteção de pessoas ameaçadas. Disponível: <http://movimentodeemaus.org/v2/emaus/?id=110>. Acessado dia 20.05.19

² O Instituto Universidade Popular - UNIPOP, é uma entidade civil, sem fins lucrativos, de Utilidade Pública Estadual (Lei 5.797, de 17/10/94) e Utilidade Pública Municipal (Lei 8.275, de 14/10/2003). Nasceu da mobilização de um conjunto de entidades, movimentos sociais e igrejas comprometidas com a teologia da libertação, para ser um espaço plural de formação de lideranças populares, agentes pastorais e fortalecimento da democracia. Para isso trabalha para formar lideranças democráticas dos e para os movimentos sociais, populares, agentes pastorais e grupos de jovens. Disponível: <http://www.unipop.org.br/>. Acessado dia 20.05.19

Na UNIPOP, coordenava um trabalho educativo em 12 comunidades periféricas com adolescentes e jovens, na perspectiva da Educação popular e de protagonismo juvenil, tendo como categorias norteadoras: formação, prevenção, garantia e promoção de direitos.

Em parceria com algumas instituições e com jovens da Região Metropolitana de Belém e dos municípios de Santarém e Marabá que já desenvolviam ações acerca dos problemas da comunidade em que moravam foi realizada uma pesquisa intitulada “Amostragem do perfil da juventude” no ano de 2010 e uma campanha com o tema “Que cidade queremos para viver?”³ realizada durante os anos de 2010 a 2012.

As referidas ações tiveram por finalidade “identificar o perfil socioeconômico e fazer um mapeamento simples da situação dessa juventude em relação à educação, família, moradia, trabalho, renda e participação em espaços coletivos de discussão” (SOUZA; SILVA, 2012, p.14).

Ao todo foram pesquisados 896 jovens na faixa etária de 13 a 21 anos, sendo que mais da metade, foi do sexo feminino (56,8%). Quanto à classificação de cor/raça/etnia preponderou a auto identificação “parda” em todas as referidas regiões, alcançando até 61% do universo pesquisado. Quando perguntado aos jovens entrevistados se eles/elas participavam de algum espaço coletivo, mais da metade (63%) respondeu que sim. Os coletivos mais representativos de inserção e participação desses jovens foram: “igreja, dança, escola e teatro” (SILVA; SILVA, 2012, p.32).

Os oito anos de experiência nesse instituto me fizeram refletir constantemente na direção em que nos diz Gadotti (2007, p.29-30) sobre “assumir a história” e que “educar para outros mundos possíveis é também educar para a ruptura, para a rebeldia, para a recusa, dizer ‘basta’, gritar, sonhar com outros mundos possíveis”, pois com a partilha da diversidade junto aos sujeitos com os quais trabalhei e pesquisei fui percebendo uma unidade e um somar de forças nas lutas por conquistas de direitos.

Esse trabalho permitiu identificar uma juventude que almeja viver, se manifestar e falar de seus problemas, suas identidades, suas diferenças culturais, que resistia às relações de dominação, que buscava ter autonomia em suas escolhas.

Ser uma “outra” juventude que age e reage frentes às situações adversas, com ações e posicionamentos incisivos diante do contexto vivenciado.

³ SOUZA, Dayana; SILVA, Selli. Que cidade queremos para viver? Olhares e proposições da juventude amazônica pelo direito à cidade. Belém: UNIPOP, 2012.

Em outra oportunidade, atuei, em 2014, como Educadora no Núcleo de Formação Continuada de Conselheiros e Conselheiras Tutelares e de Direitos da Amazônia Paraense, coordenada pela equipe da Escola de Conselhos do Pará na UFPA, ministrando oficinas para os operadores do sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente. Essa experiência possibilitou maior apropriação de conhecimentos acerca da problemática da infância e juventude amazônica.

Nesse mesmo ano estive na coordenação técnica do Projeto Plataforma dos Centros Urbanos com juventudes periféricas do município de Belém, pela ONG Instituto Peabiru que atua nacionalmente, com atenção para a Amazônia Oriental, incluindo os estados do Pará, Amapá e Maranhão, trabalhando com agricultores familiares, povos e comunidades tradicionais, crianças, jovens e mulheres - em parceria com o Fundo das Nações Unidas para a infância (UNICEF).

Nesse projeto tive a oportunidade de conviver e trabalhar com jovens oriundos de segmentos sociais e políticos diversos, possibilitando compreensão mais aprofundada dos desafios e projeções de vida desses sujeitos, o que instigou ainda mais meu interesse em pesquisar academicamente o mundo juvenil e suas complexidades no contexto amazônico.

Sabe-se que são diversas as compreensões e configurações sociais que permeiam os modos de ser e estar do adolescente e jovem na atualidade, passando por sua conceituação, classificação, estilos, marcadores sociais, dentre outros.

Desse modo é válido ressaltar, que nesta pesquisa a ênfase dada é para a categoria juventude, compreendida como construção sociológica (PAIS, 1990) e demarcada na perspectiva da condição juvenil, bem como os diversos aspectos e elementos que a compõe, como as heterogeneidades, complexidades e as suas múltiplas dimensões sociais e culturais.

As identificações e análises apresentadas e aprofundadas nas discussões seguintes desta pesquisa fazem referência à delimitação, composição e estrutura da condição e da diversidade juvenil em meio as suas relações sociais, afetivas e simbólicas, atribuídas e/ou construídas social e culturalmente.

É na busca pela continuidade da caminhada profissional e do aprimoramento de conhecimentos que esta pesquisa acadêmica se insere, desafia-se e visa compreender analítica e contextualmente as dinâmicas e vivências juvenis na contemporaneidade na dimensão da sua diversidade sociocultural, em espaços e/ou grupos coletivos, virtuais ou presenciais, dentro ou fora da escola.

Dessa maneira, o tema desta pesquisa tem vinculação direta com a linha de pesquisa a qual está inserida (Educação, Cultura e Sociedade). Haja vista que os processos educativos são reflexos e incidem de sobremaneira às ações societárias e culturais as quais os seres humanos estão contextualmente imersos, em volta de comportamentos, valores, costumes e crenças, dinamizadas e perpassadas em consonância com as ocorrências e as transformações socioculturais.

Imersa nesse universo desafiador e potencialmente relevante das experiências juvenis e suas estratégias de sociabilidade e participação em seus contextos de vida, é que a referida pesquisa acadêmica buscou desenvolver tessituras teóricas e analíticas e discorrer criticamente, dentre outros aspectos, acerca das principais políticas públicas brasileiras voltadas para a juventude.

A pesquisa se desenvolveu a partir da observação direta, dos registros, interpretação e contextualização da realidade social investigada, bem como, do fomento às narrativas e trocas de experiências entre os jovens participantes nos GD's realizados. Esses/as jovens são pertencentes ao ensino médio da escola pública estadual Governador Alexandre Zacarias de Assumpção, bairro do Guamá, município de Belém, Estado do Pará.

1.2. Reflexões contextuais sobre o objeto de estudo

No Brasil, a negação e a violação de direitos fundamentais da pessoa humana, que têm sido históricas, tem também se aprofundado e aumentado significativamente nos últimos anos.

Tais violações vêm atingindo e “empurrando” principalmente a juventude para o alastramento de violências em direções diversas e, “em termos estatísticos, é possível afirmar que a história da violência no Brasil é a história do genocídio dos jovens” (CARA; GAUTO, 2007, p.180).

No intuito de substanciar e aprofundar a reflexão citada e contextualizar os sujeitos desta pesquisa, os quais são jovens estudantes do ensino médio, de uma escola pública de Belém, faz-se necessário apresentar e referenciar alguns dados sobre

violência, exclusão social e homicídios juvenis no Brasil e no Pará, para que assim, seja possível uma conexão reflexiva e analítica sobre a realidade social vivenciada pelas juventudes brasileira, especialmente, a pobre e periférica, bem como os desafios e complexidades enfrentados por esses/as jovens para suas sobrevivências na atual conjuntura.

Os recentes dados estatísticos sobre violência divulgados pelo Instituto de Pesquisa Econômica aplicada, no Atlas da Violência (IPEA, 2019)⁴ apresentam cenário estarrecedor sobre a taxa de homicídios do país, em que mais da metade dos óbitos registrados (59,1%) está na faixa etária entre 15 a 19 anos. A maioria desses assassinatos (94,4%) tem os jovens do sexo masculino como alvo prioritário.

Esse percentual alcançou “a taxa recorde nos últimos dez anos” (IPEA, 2019, p.25) de homicídios sobre a população jovem. Apresentada como a mais violenta da história do país, equivalendo à média de 69,9 para cada cem mil jovens. Enquanto que a taxa de homicídios global é de 6,2 mortes por cem mil, segundo dados da UNODC (Agência das Nações Unidas sobre Drogas e Crime)⁵.

Os dados também enfatizam o alarmante cenário do crescimento acentuado de homicídios de jovens na região Norte⁶, que aparece em 2º lugar, só ficando atrás da região Nordeste.

No recorte por Unidade da Federação, o Pará figura no 8º lugar⁷ com mais 105,3 homicídios por cem mil jovens, agravando ainda mais o cenário social e desolador sobre a chamada “juventude perdida” brasileira. Perdida para a violência e negligenciada em todos os seus direitos, até mesmo à vida.

Vale ressaltar que os dados anuais do Atlas da Violência geralmente apresentam os jovens ranqueando os altos índices de pessoas assassinadas no país.

Registra-se, que na versão 2018 do Atlas, dentro da classificação do Índice de Vulnerabilidade Juvenil à Violência, a probabilidade era, naquele ano, 2,7 vezes maior de um jovem negro ser assassinado no Brasil, do que um jovem branco (IPEA, 2018).

⁴ “[...]os indicadores de homicídios analisados nesse relatório referem-se ao ano de 2017, com base nos dados oficiais do Ministério da Saúde, que foram recentemente divulgados”. (IPEA/ATLAS DA VIOLÊNCIA, 2019, p.11). Acessado dia 02.07.19.

⁵ Disponível: <https://nacoesunidas.org/crime2015/o-estado-do-crime/>. O Estado do Crime e da Justiça Criminal no mundo. Acessado em 11.03.2019.

⁶ (IPEA, 2019, p.07).

⁷ (IPEA, 2019, p.26).

Esses indicadores apresentam cenários sociais assustadores e agravantes para e sobre a população jovem brasileira e, mais ainda, para os jovens do Norte e, em especial, do Estado do Pará.

Os referidos dados sinalizam quadros sociais alarmantes referentes à população jovem do país e sugerem a urgência em elevar significativamente o grau de preocupação do estado brasileiro e demais autoridades locais para reação frente à necessidade imediata de efetivas e ampliadas políticas públicas, com atenção especial à redução da violência e das desigualdades sociais, especialmente para a juventude pobre, negra e de comunidades periféricas (Ibidem).

No que se refere às ocorrências de violência contra jovens no estado do Pará, especificamente no município de Belém, registra-se que o *locus* geográfico-territorial desta pesquisa, o bairro do Guamá, é apontado estatisticamente com um dos bairros com maiores índices de homicídios coletivos (COUTO, 2018).

Tal bairro também é palco de chacinas, à exemplo, daquelas ocorridas, nos anos de 2014 e 2019, onde os jovens figuraram como vítimas desses assassinatos.

Na chacina de 2014, o número de jovens assassinados foi estarrecedor. Segundo informações do site da União Nacional dos Estudantes – UNE⁸,

Nove jovens confirmados na chacina que aconteceu em Belém do Pará, no último dia 4 de novembro, já entraram para as estatísticas. Mas, há suspeitas de mais de 35 mortes até o momento, segundo notícias vindas dos movimentos sociais do Pará. Todos jovens negros, do sexo masculino. Todos por arma de fogo. Todos ocorridos no Guamá, bairro da periferia de Belém/PA.

Passados cinco anos dessa chacina, outra ocorre no mesmo bairro e com cenário de crueldade e frieza ainda maior, alcançando, inclusive, repercussão internacional.

Em maio de 2019 ocorreram onze homicídios coletivos, horário e local, sendo que, do total de vítimas, três eram jovens⁹.

Essas assustadoras ocorrências de assassinatos revelam falhas graves na estrutura política e socioeconômica do país e, particularmente, quanto aos dados de Belém - Pará, tanto no que se refere à proliferação do envolvimento de indivíduos em

⁸ <https://une.org.br/2014/11/a-chacina-em-belem-do-para-e-o-fim-do-genocidio-de-jovens-negros/>. A chacina de Belém do Pará. Acessado dia: 01.07.2019.

⁹ Fonte: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2019/05/onze-sao-mortos-em-chacina-em-bar-de-belem-neste-domingo-19.shtml>. Fonte: <https://g1.globo.com/pa/para/noticia/2019/05/20/policia-investiga-relacao-de-chacina-em-belem-com-o-trafico-de-drogas-impl-identifica-vitimas.ghtml>. Acessado em 06.06.19.

violências e criminalidades, quanto nas significativas perdas de vidas, igualmente devastadas como num cenário de guerra (COUTO, 2018).

Essas vidas ceifadas não podem e nem devem apenas entrar no “ranking” dos dados estatísticos brasileiros como simples quantitativos contabilizados, mas sim, indignar reações e potencializar ações governamentais efetivas e articuladas de cunho preventivo e com intervenção social eficaz e contínua, executando e ampliando políticas públicas em áreas e alcances populacionais diversos e, principalmente, nas mais distintas faixas etárias e territoriais.

Diante desses enormes e estarrecedores índices de homicídios juvenis, estudiosos avaliam não ser possível alcançar a resolução do “problema da violência no país se não for resolvido o problema da vitimização juvenil” (CARA; GAUTO, 2007, p.180).

Torna-se urgente, então, garantir o direito à vida dos jovens brasileiros, bem como, respeitar e priorizar as suas múltiplas dimensões, possibilitar condições e oportunidades nos diversos campos sociais, econômicos e culturais, com necessárias benfeitorias para essa população.

Que se façam investimentos na juventude, por meio de políticas focalizadas nos territórios mais vulneráveis socioeconomicamente, de modo a garantir condições de desenvolvimento infanto-juvenil, acesso à educação, cultura e esportes, além de mecanismos para facilitar o ingresso do jovem no mercado de trabalho (IPEA, 2019, p.30).

Essa ampliação de políticas para além do enfrentamento paliativo à violência requer ações mais diretas, continuadas e eficazes, em comunicação direta às demandas e anseios das diversas realidades da população juvenil brasileira.

A questão da violência e da desigualdade social, não está na diversidade juvenil e nem nos seus diversos modos de ser e conviver, mas na própria dinâmica social que gerou e ainda reproduz uma perversa “onda” de exclusão e desigualdade social, onde as sistemáticas situações de violências aparecem como “sintoma de convulsão social” e também como “degradação social” produzindo com isso preconceitos e discriminações a partir da negação de direitos, especialmente para a população de periferia (CARA; GAUTO, 2007).

Nessa via de construção e reprodução social seguem “alimentados” social e, sistematicamente, os processos de desigualdades pela falta de condições, exclusões, ausência de formação e oportunidades, particularmente, para a população pobre do país.

Andrade et al (2014, p.99) também analisam a situação de violência ocorrida contra a população jovem, notadamente e já enfatizada em vários documentos, publicações e debates, em que pese o cenário social brasileiro, onde ressalta-se que,

Os jovens são apresentados como sujeitos sociais, vítimas de múltiplos processos de invisibilização e etiquetamento ao passo em que são ressaltadas as múltiplas complexidades em que se constitui a violência – em especial a violência criminal – dentro do universo juvenil, como um sério esforço em fugir das evidentes polarizações entre juventude vítima e juventude autora da violência.

Comprovando estatisticamente a análise acima, o Ministério da Segurança Pública divulgou a edição decenal (2018 - 2028) do Plano Nacional de Segurança Pública e Defesa Social (BRASIL, 2018) e destacou dentre as suas prioridades, propostas de implementação e desenvolvimento de ações sociais e culturais voltadas para a população juvenil.

Tais proposições estão identificadas no plano e inferidas no item 3.15, sobre violências notificadas, onde estima que “[...] parte relevante da juventude em formação - composta, em sua maioria, por negros e pardos, entre 15 e 24 anos - é capturada pelas organizações criminosas [...]” (BRASIL, 2018, p.18).

Pelas especificações contidas no referido item, os dados acima retratam a população jovem, pobre e preta brasileira, população essa que vêm demandando social e historicamente proteção e garantia de direitos por parte do Estado brasileiro diante dos frequentes ataques sociais e das contínuas violações vivenciadas cotidianamente.

No referido plano, observam-se, alguns pontos conflitivos acerca das proposições apresentadas quando comparado ao que estabelecem as legislações brasileiras vigentes. Primeiramente, quanto ao recorte etário de 15 a 24 anos, essa faixa etária corresponde ao parâmetro utilizado por organismos internacionais (UNICEF, 2014), diferente do que preconiza o Estatuto da Juventude Brasileira (BRASIL, 2013), o qual demarca e reconhece a faixa etária entre 15 a 29 anos para jovens no Brasil.

Diante disso, avalia-se uma perda significativa quanto ao quantitativo de jovens que não serão alcançados e nem contemplados nas ações propostas pelo referido Plano Decenal e muito menos serão considerados prioritários para os atendimentos propostos.

Além disso, as ações consideradas prioritárias no Plano não avançam e nem alcançam questões e aspectos amplos e diversos vivenciados pela população jovem atualmente, tais como, os distintos contextos sociais e regionais, as diversas configurações familiares, o ambiente escolar e suas particularidades locais, as relações sociais e culturais, assim como toda diversidade e complexidade existente na condição juvenil brasileira.

Diante da atual conjuntura política, econômica e social do país, as preocupações e as indagações que ficam são inúmeras, principalmente, quanto a real probabilidade e efetividade das ações propostas pelos organismos federais e segurança pública para o eficaz atendimento e a potencial redução das problemáticas sociais e históricas existentes que circundam a população jovem brasileira.

A situação torna-se ainda mais preocupante, considerando as manifestações e intervenções explicitamente conservadoras e intolerantes demonstradas pelo atual governo brasileiro, o qual expressa desrespeito e repulsa a determinados segmentos sociais, alegando execução de ações disciplinares e rigorosas na forma do combate armado para o efetivo funcionamento do ordenamento social do país.

Na atualidade, as disparidades e as desigualdades sociais e culturais brasileiras demarcam acentuadas e explícitas polaridades, validadas pelo atual governo que, legitima práticas racistas, xenófobas e misóginas, que descontroem e ferem bruscamente os direitos humanos conquistados ao longo da história e potencializam atitudes e posicionamentos igualmente retrógrados e violentos, acirrando ainda mais as disparidades sociais existentes, intensificando em todas as direções violações de direitos.

Nesse cenário social marcado por conflitos, exclusões e resistências sociais, considera-se que, a não presença efetiva do Estado - representado pela ausência de unidades e instrumentos de acolhimento e proteção à população local - é uma realidade em inúmeras localidades, situação essa que vem potencializando a exposição de jovens moradores de muitas comunidades e os tornando alvo imediato para ingresso nas demandas de violências e criminalidade do país.

Ademais, “a capacidade de resistir a essa violência depende do tipo de suporte que os jovens têm dentro da família e da própria comunidade” (CARA; GAUTO, 2007, p.196) e, ainda há de considerar que, mesmo com direitos legitimamente garantidos, a negligência por parte Estado brasileiro para a efetivação destes é absurdamente alta com a população juvenil (Ibidem).

Nesse sentido, faz-se necessário reconhecer que, tanto a instituição familiar, quanto o espaço escolar, tornam-se contextos, igualmente, vulneráveis em torno da compreensão, condução e enfrentamento dessas situações e problemáticas atuais que abrangem a população juvenil.

Os suportes e as conexões emocionais e relacionais familiares aparentam “desgastes” estruturais explícitos, quando estas não contribuem para a garantia do respeito e do reconhecimento da diversidade juvenil existente na atualidade (GOMES, 2003).

A instituição escola, como espaço coletivo apresenta precariedades quanto as suas condições e estruturas relacionais e pedagógicas, sem contar com os aspectos físicos.

É imprescindível que a escola, enquanto espaço formativo, e em alinhamento com as demandas e necessidades reais dos sujeitos em formação, redefina suas práticas educativas, reestruture seus currículos, suas políticas educacionais, para assim conectar-se e obter avanços pedagógicos e formativos frente as distintas necessidades identitárias e contextuais oriundas das diversidades estudantis atuais.

O trato pedagógico da diversidade é algo complexo. [...] Avançar na construção de práticas educativas que contemplem o uno e o múltiplo significa romper com a ideia de homogeneidade e de uniformização que ainda impera no campo educacional. Representa entender a educação para além do seu espaço institucional e compreendê-la dentro do processo de desenvolvimento humano (GOMES, 2003, p.74).

A falta de valorização e a precarização estrutural e organizacional dessas instituições sociais tradicionalmente socializadoras estar contribuindo para o acirramento de desigualdades sociais e potencializando ocorrências de violências diversas, situações essas que tendem a fortalecer a “quebra” de laços familiares e possibilitar desinteresse dos estudantes na continuidade à formação escolar.

Tomando como exemplo, essa última situação sobre não interesse escolar e, buscando dados atuais e oficiais sobre evasão escolar no Brasil, com recorte etário sobre a população jovem do país, para validar estatisticamente a reflexão acima, foi identificado que, no ano de 2018, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua sobre Educação (PNAD/IBGE, 2018, p.10) registrou cerca de “[...]24,3

milhões jovens na faixa etária de 15 a 29 anos que não frequentavam a escola ou não haviam concluído a educação básica obrigatória”.

Esses dados, além de preocupantes quantitativamente para o país, podem estar refletindo as ocorrências de desgastes contínuos, tanto relacionais, quanto estruturais que vem sofrendo, especificamente, os espaços públicos escolares brasileiros e a consequente relação conflituosa entre escola e estudantes.

Ainda sobre os dados anteriores, observa-se que, do quantitativo de jovens brasileiros identificados fora da escola, o maior percentual (47,7%) recai sobre o sexo masculino.

Dentre as justificativas alegadas por esses jovens pesquisados, destacam-se, estar trabalhando e a falta de interesse em estudar.

Em referência ao recorte estatístico por Estado, o Pará¹⁰ aparece com a maior taxa para as mulheres (34,4%) enquanto que o percentual de homens é estimado em 17% (PNAD/IBGE, 2018).

Essa breve explanação acerca dos dados sobre violência, exclusão social e desigualdades, caracterizadas também pelas taxas elevadas de letalidade juvenil e exclusão da escola, só vem a confirmar a necessidade urgente e imediata da implementação e efetividade de políticas públicas que, realmente, alcancem e atendam as demandas dos jovens brasileiros em suas multidimensionalidades.

Nessa perspectiva, torna-se fundamental que, essas políticas promovam, ampliem e assegurem ações para além das áreas da segurança pública e da assistência social. Que, a agenda pública de atendimento e seguridade, seja pautada, efetivamente, levando em consideração a autonomia, a proposição e atuação direta dos jovens sobre suas demandas e realidades (SPOSITO; CARRANO, 2003).

Afinal, dos 209,3 milhões de habitantes brasileiros, aproximadamente 23,17% (48,5 milhões) são jovens¹¹ na faixa etária de 15 a 29 anos, segundo a Agência de Notícia do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018).

Esse quantitativo significativo de jovens, demanda e exige do Estado brasileiro reconhecimento, valorização e, principalmente, reconfiguração no sistema de

¹⁰ Tabela com Percentual de jovens de 15 a 29 anos que não estudam e nem trabalham. Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018 (PNAD/IBGE, 2018).

¹¹ Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21256-mais-de-25-milhoes-de-jovens-nao-estudavam-em-2017>. Acessado 17/01/19

modalidades de ação, articulação e de intervenção social, adequando-as às distintas realidades e aos diversos contextos locais e regionais existentes.

Diante desse cenário social, é possível questionar, quais foram as condições, estruturas e oportunidades que o Estado brasileiro, representado por suas diversas áreas, instituições e órgãos, disponibilizaram para a disseminação e fomento às iniciativas de inserção e participação dos jovens nos mais diversos espaços de discussões e nas suas mais distintas realidades?

As crescentes situações de violências e desigualdades só vêm confirmando a ineficiência de um modelo de desenvolvimento do Estado brasileiro perante a sua falta de capacidade para inclusão social, promoção e garantia de direitos, privando e negligenciando, não somente a juventude, mas também os demais segmentos vulneráveis socioeconomicamente, ao acesso e a conquista de melhores condições de vida (SPOSITO, 2009).

Além do mais, “estudos têm comprovado que a violência é um potencial fator de risco ao desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens, favorecendo, em alguns casos, a falta de perspectivas na vida” (MAIA et al, 2013, p.01).

Essa constatação ratifica o quanto as ocorrências de violências impactam no desenvolvimento juvenil com probabilidades negativas e comprometem incisivamente o percurso das trajetórias humanas (Ibidem).

Sinalizando caminhos mais salutareis para as trajetórias de vida da população jovem, os estudos aqui citados, aventam algumas possíveis iniciativas para reversão desses índices de violações de direitos e, direcionam-se, para perspectivas de ações efetivas e contínuas, apostando em ações articuladas, parcerias, potencialização de habilidades, competências e fomento à iniciativas coletivas, especialmente, com a população jovem.

Estudos também apontam “caminhos” possíveis e viáveis para a redução e desconstrução de cenários que violam e deformam os direitos da pessoa humana, especialmente de jovens.

Dentre esses caminhos, está a educação, compreendida aqui como processo de aprendizagem, onde a comunicação, a troca permanente de saberes e as diferentes presenças devem ser reconhecidas e fortalecidas (GOMES, GUSMÃO, 2003).

Nas palavras da autora, o processo da aprendizagem perpassa pelo estímulo as descobertas, as trocas frequentes e contínuas e pela comunicação, interação e alteridade existentes.

Nesse sentido, torna-se necessário desenvolver práticas educativas que dialoguem com as realidades e expectativas de estudantes, possibilitando o fomento à promoção e participação desses na dinâmica escolar, é preciso assim, projetar e efetivar mudanças urgentes, pois “(...) a escola não tem se constituído como espaço dinâmico, atrativo e envolvente” (UNICEF, 2014, p.152).

Esses direcionamentos sugerem que os investimentos sociais se apliquem também na formação continuada e no estímulo à qualificação juvenil, para que, gradativamente, se percebam como parte de uma coletividade e de um compromisso societário mais amplo.

Esse caminho, talvez, responda mais efetivamente aos jovens, perante suas “necessidades de comunicação, de solidariedade, de democracia, de autonomia, de trocas afetivas e, principalmente de identidade” (DAYRELL, 2007, p. 1111).

Importante enfatizar que, desde os avanços dos estudos e pesquisas sobre juventude, as produções teóricas já indicavam a necessidade de reconhecimentos e investimentos junto a esse segmento social, mas, inicialmente, não houve retorno governamental, quanto à implementação de políticas sociais para a área da juventude.

Mesmo com esses indicativos, as prerrogativas sociais e políticas do Estado brasileiro, só iniciam seus debates sobre juventude, a partir da década de 1980 (ABRAMO, 1994).

Período este, marcado pela expressiva participação de jovens nas manifestações ocorridas pela redemocratização do país (SPOSITO, 2009).

Esse momento sócio histórico, também, representado pelo simbolismo juvenil, o qual foi, simultaneamente, atribuído, como “problema social” (PAIS, 1990), assim como, demarcado pela projeção da juventude brasileira como “agente protagonista” de ações e programas sociais implementados em âmbito nacional (CARRANO, 2012).

Anteriormente à década 90 os jovens brasileiros eram atendidos por políticas sociais destinadas a todas as demais faixas etárias, sem perspectiva de formação de valores e atitudes geracionais específicos (SPOSITO; CARRANO, 2003).

Esse cenário passa a se alterar no final dos anos de 1990 e no início da década atual. Iniciativas públicas são observadas, algumas envolvendo parcerias com instituições da sociedade civil, e as várias instâncias do Poder Executivo – federal, estadual e municipal – são mobilizadas (Ibidem, p.17)

Com a ampliação de estudos sobre juventude e, com as crescentes discussões sobre as necessárias implementações de políticas sociais específicas, voltadas para essa população, organismos governamentais, pressionados pelas demandas sociais, passam a implementar equipamentos públicos em diversas comunidades periféricas do Brasil, como iniciativas focalizadas para determinados segmentos sociais em situação de vulnerabilidade e na tentativa de aproximação e acompanhamento do aparelho público dessas políticas, à exemplo, os Centros de Referências da Assistência Social (CREAS/CRAS)¹².

Sposito e Carrano (2003) analisaram o quanto foi conflituoso o caminho para o alcance de predisposições consensuais acerca do debate sobre políticas públicas voltadas para a juventude brasileira, mas, apontam elementos importantes acerca dessa reflexão e, inferem que, “as políticas públicas de juventude não seriam apenas o retrato passivo de formas dominantes de conceber a condição juvenil, mas poderiam agir, ativamente, na produção de novas representações” (Ibidem, p.18).

Tais representações sociais são construídas e atribuídas de significados, a partir de simbologias constituídas nas singularidades históricas da condição juvenil, as quais legitimam os distintos modos de ser e estar jovem.

Considerando a concepção sociológica de juventude, a condição juvenil demarca em seu enfoque social, ocorrências de contradições (conflitos, revoltas) e de representações sociais (simbologias), as quais estão dialeticamente vinculadas e caracterizadas nas dinâmicas e nos valores societários vigentes (GROPPO, 2006).

Nesse sentido, ressalta-se, que as categorias principais da pesquisa são, sociabilidade e participação, juntamente, com os distintos autores utilizados, fundamentam teórica e analiticamente esse estudo.

Diante desse contexto é que a presente pesquisa buscou analisar as percepções e experiências de sociabilidades e participação de jovens estudantes do ensino médio da escola pública Governador Alexandre Zacarias de Assumpção, bem como, os desafios à efetivação desses processos nos contextos de vida destes sujeitos, para isso, utilizou proposições teóricas e metodológicas, assim como, indagações e objetivos que

¹² O Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) é uma unidade pública da política de Assistência Social onde são atendidas famílias e pessoas que estão em situação de risco social ou tiveram seus direitos violados. O Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) é a porta de entrada da Assistência Social, com o objetivo de fortalecer a convivência com a família e com a comunidade. Disponível: <http://mds.gov.br/assuntos/assistencia-social/unidades-de-atendimento/creas>. Acessado: 01.07.2019

nortearam e possibilitaram a inserção e a conexão com a realidade social e com os sujeitos pesquisados.

1.3. As questões norteadoras e os objetivos da pesquisa

Buscou-se nesta pesquisa problematizar e aprofundar empírica e analiticamente percepções sobre sociabilidade e participação construídas pelos sujeitos que vivenciam a condição juvenil, tendo como objeto de análise, estudantes de três turmas do ensino médio da escola pública de ensino médio Governador Alexandre Zacarias de Assumpção, localizada no município de Belém, Pará. A partir da metodologia exploratória qualitativa desenvolvida, pelos Grupos de Diálogos e a observação direta, com suporte analítico da perspectiva geracional e dialética, as reflexões teórico-críticas foram tecidas em volta das identificações e contextos de vida dos sujeitos.

O ambiente escolar público foi o *lócus* desta investigação, com vistas à identificação dos modos de ser e conviver dos jovens, suas percepções, experiências, motivações e construções socioculturais diante das suas singularidades, diversidades e relações individuais e/ou coletivas. O conhecimento prévio da realidade social pesquisada contribuiu para a elaboração de três questões norteadoras que orientaram e conduziram o referido estudo, são elas:

1. Quais são as estratégias de sociabilidade desses jovens e quais percepções constroem sobre elas?
2. Eles e elas se envolvem em ações solidárias ou coletivas?
3. Como constroem as inserções de participação diante dos desafios dos seus contextos de vida?

A partir das indagações elencadas acima, constituiu-se como objetivo geral, a saber: *analisar as percepções e experiências de sociabilidades e participação de jovens estudantes do ensino médio da escola pública Governador Alexandre Zacarias de Assumpção, bem como, os desafios à efetivação desses processos nos contextos de vida destes sujeitos.*

Para alcance deste objetivo, três propostas constituíram-se como objetivos específicos:

- I. Identificar percepções de sociabilidades construídas por estudantes do ensino médio de uma escola pública;
- II. Caracterizar as experiências de participação, bem como as motivações de estudantes do ensino médio para a inserção em ações solidárias e coletivas;
- III. Compreender os desafios aos processos de sociabilidade e participação de estudantes do ensino médio frente aos diferentes contextos vivenciados.

1.4. Organização da dissertação

Esta dissertação está distribuída em cinco partes com a seguinte estrutura e organização:

- a. **Seção I – Introdução.** A primeira seção é composta pela construção da trajetória, vínculos pessoais e profissionais da pesquisadora, assim como, da contextualização, das questões e conceituações basilares, além do objeto, problemática, indagações e objetivos da pesquisa;
- b. **Seção II – Juventude, sociabilidade, participação e educação: aspectos normativos e teóricos.** Nesta seção são analisadas as conceituações e as categorias analíticas da pesquisa: sujeitos sociais, condição juvenil, sociabilidade e participação. A partir da análise conceitual, é tecido um breve histórico acerca das principais normativas legais e de atuais dados oficiais sobre juventude, os quais serviram de embasamento para apresentar as políticas públicas voltadas para a população juvenil. Por fim, uma análise concisa e crítica sobre as situações complexas e conflitivas referentes as práticas educativas escolares e a diversidade sociocultural juvenil;
- c. **Seção III – Referenciais teóricos-metodológicos.** Esta parte apresenta e discute a abordagem exploratória e qualitativa da pesquisa, bem como, o Grupo de Diálogo e os cenários provocativos utilizados como metodologia de aplicação, somado ao debate sobre a perspectiva dialética, compreendida aqui sob o prisma da contradição e das práticas sociais. Os dados qualitativos coletados nos GD's foram organizados, sistematizados, estruturados e tratados à luz do embasamento metodológico da análise de conteúdo;

- d. **Seção IV - Dinâmicas de sociabilidade e participação de jovens estudantes de uma escola pública de Belém/PA: discussão dos resultados da pesquisa.** Aqui são apresentados e debatidos os caminhos percorridos e os resultados alcançados na pesquisa. Este estudo foi organizado, a partir, da realização de quatro GD's sobre o tema: Sociabilidade e Participação, distribuídos da seguinte forma: três GD's realizados com turmas do 1º, 2º e 3ºano do ensino médio e um GD realizado com os/as Representantes de Turma. Todos os quatro GD's foram desenvolvidos no turno da tarde. Ao todo participaram 103 estudantes pertencentes à faixa etária entre 15 a 23 anos. A maioria dos/das participantes foi do sexo feminino;
- e. **Seção V - Considerações Finais.** Nesta última parte são apresentados os desafios e os resultados da pesquisa, os quais, compuseram o percurso descritivo e analítico da investigação, bem como, a importância do tema para a academia, com visibilidade as problemáticas sociais vivenciadas pelos sujeitos investigados, suas dificuldades, violações de direitos cotidianos e suas perspectivas de vida diante de um contexto social dinâmico e complexo.

2. JUVENTUDE, SOCIABILIDADE E EDUCAÇÃO: ASPECTOS NORMATIVOS E TEÓRICOS

Esta seção discorre acerca das discussões políticas e teóricas da condição juvenil brasileira, tendo como suporte analítico as normativas legais e os dados atuais e oficiais sobre a realidade brasileira, assim como, da situação regional. As duas categorias centrais da pesquisa (sociabilidade e participação) fazem conexão e são analisadas tendo como base as concepções de jovem, tanto como sujeito social, quanto na condição juvenil. Tais reflexões são interligadas teoricamente as práticas educativas escolares e seus processos de formação, comunicação e socialização humana.

2.1. Normativas legais brasileiras e a realidade da juventude: um breve histórico

A partir dos anos de 1980, devido as altas pressões sociais, as iniciativas governamentais e não governamentais fomentaram em diversos países a inclusão social juvenil, através da criação de programas sociais e culturais com intuito de promoção de direitos da população jovem (NOVAES, 2007).

No território brasileiro essa proposta se fortaleceu a partir dos anos de 1990, quando iniciativas institucionais diversas, tendo na linha de frente, principalmente, pesquisadores e estudiosos da área de juventude e educação, os quais enfatizaram “aspectos singulares da experiência social dessa geração, identificando suas vulnerabilidades, demandas e potencialidades” (Ibidem, p.253) e, como isso, chamando a atenção para as problemáticas vivenciadas pela juventude brasileira.

Em decorrência da compreensão deflagrada em torno da juventude como categoria “problemática” o que potencializou por muito tempo uma abordagem estigmatizada para com os jovens, os quais eram vistos e estereotipados sob a perspectiva da negação e violação de direitos.

Não por acaso, é que “os dilemas e as perspectivas da juventude contemporânea estão inscritos em um tempo que conjuga um acelerado processo de globalização e de crescentes desigualdades sociais” (ibidem).

Esse “olhar negativado” sobre os jovens em volta de seus comportamentos e atitudes, também contribuiu para a discussão e fomento de políticas de atenção específicas à esse segmento, ganhando expressividade nas agendas e nas lutas sociais.

A evolução histórica das políticas públicas diretamente voltadas para a população juvenil brasileira, também veio a partir dos desafios impostos pelas significativas demandas juvenis para ingresso e integração ao mundo adulto e do trabalho (SPOSITO; CARRANO, 2003).

Em que pese, a constituição de políticas voltadas para o segmento juvenil, a efetiva mudança ainda não se descortinou, particularmente, para os jovens pobres, para quem ainda se faz pertinente a sobrevivência em experiências de vida condicionadas à falta de estruturas socioeconômicas e/ou ausência de condições e oportunidades em todos os campos dos direitos fundamentais.

Sem as devidas garantias constitucionais, mas, respaldada empiricamente pelos inúmeros estudos e produções acadêmicas em desenvolvimento no país, nas mais diversas áreas do conhecimento e com tematizações distintas, a juventude, nas últimas décadas, massivamente, se fez presente nas lutas e reivindicações sociais, através de participações nos movimentos e manifestações populares, ocorridas em prol da aprovação do Projeto de Emenda Constitucional – PEC nº 138/2003, a qual, versava sobre a garantia de direitos econômicos, sociais e culturais da juventude.

No ano de 2003, também em decorrência da forte pressão popular, começa a tramitação da PEC da juventude no Congresso Nacional. Nesse mesmo ano, a Câmara realiza vários encontros de discussão com representantes de movimentos sociais, inclusive uma conferência nacional (NOVAES, 2007).

Dentre os últimos acordos, as organizações não governamentais se comprometeram a identificar elementos balizadores e estruturantes para proposição de um Plano Nacional de Juventude que substanciasse socialmente a construção de uma política pública, de âmbito nacional, específica para a população juvenil.

No intuito de dar sequência aos debates e as construções dos planos de ação, foi criado um órgão gestor de atuação nacional para organizar e conduzir as discussões e proposições.

A partir de então, dois Projetos de Lei passaram a tramitar na Câmara Federal, sendo eles, o PL- nº 4.529 que tratava sobre o Estatuto da Juventude e o PL- nº 4.530, que retratava o Plano Nacional de Juventude.

Em meio a essas tramitações, no ano de 2005, foram criados os equipamentos e serviços públicos de atendimentos a juventude, que passaram a registrar e conduzir as demandas juvenis em âmbito nacional, os quais, demarcam historicamente as iniciativas basilares institucionais para reconhecimento e visibilidade social dos jovens no Brasil, “tal referência está diretamente relacionada com a criação da Secretaria Nacional de Juventude, do Conselho Nacional de Juventude e do ProJovem Urbano (Programa Nacional de Inclusão de Jovens)” (RIBEIRO, 2014, p.287).

Vale ressaltar que o Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE)¹³ é um canal de comunicação fundamental, entre as representações de juventude e os organismos do Governo Federal, com a finalidade de assessorar a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ) nas ações de elaboração, desenvolvimento e avaliação das políticas de juventude (SILVA; SILVA, 2011).

A função desses instrumentos é de fortalecer e potencializar o reconhecimento da juventude, enquanto sujeitos de direitos, com objetivo de estreitamento de laços sociais, políticos e de comunicação, entre, as diversas representações sociais, em âmbito nacional.

No ano seguinte (2006) é promulgada a Política Nacional de Juventude (PNJ), como marco norteador para a valorização e legitimidade legal dos jovens como sujeitos, dotados de direitos.

A Política Nacional de Juventude divide essa faixa etária em 3 grupos: jovens da faixa etária de 15 a 17 anos, denominados jovens-adolescentes; jovens de 18 a 24 anos, como jovens-jovens; e jovens da faixa dos 25 a 29 anos, como jovens-adultos (SILVA; SILVA, 2011, p.663)

¹³ Em Decreto (nº 9.759, de 11 de abril de 2019) recentemente assinado pelo governo Federal, o qual extingue e estabelece diretrizes, regras e limitações para colegiados da administração pública federal, o CONJUVE não entrou na lista dos mais de 700 conselhos extintos. Permanecendo até o momento ativo com os poucos restantes 35 conselhos deliberativos brasileiros. <https://apublica.org/2019/04/governo-federal-nao-sabe-quantos-conselhos-foram-extintos-nem-qual-sera-a-reducao-de-custos/> Acessado em: 01.07.2019

A referida política determina a livre participação dos jovens em espaços públicos e deliberativos, conforme orientado em seus princípios e diretrizes. Infelizmente, “observa-se, hoje, um relativo avanço na implementação de políticas públicas de juventude” (RIBEIRO, 2016, p.304).

Segundo a autora, a própria população jovem, desconhecia, e talvez, alguns ainda desconheça, as dimensões conjunturais pertencentes as suas agendas, demandas e programas, referentes as suas conquistas institucionais, ressalta-se, também que, talvez essas agendas não tenham alcançado as reais necessidades do seu público prioritário.

Devido as intensas e fervorosas manifestações no país, no ano de 2010, foi aprovada a Emenda (nº 65) ao texto constitucional o qual ampliou o Capítulo VII e Artigo 227 da Constituição Federal e inseriu o termo “juventude” enquanto categoria, com prioridade social, após atualização, passou a vigorar o seguinte texto:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Após a alteração na Constituição Federal, efetivamente, foram poucas as mudanças ocorridas na vida dos jovens brasileiros referente ao acesso as políticas públicas e melhorias das suas condições de vida.

Se por um lado, os jovens passaram a condição de sujeitos de direitos, com a atualização da Carta Magna Brasileira “por outro, a visibilidade desses novos sujeitos jovens, com suas agendas, evidencia um grande desconhecimento de velhas e novas demandas por políticas públicas em geral e, por políticas públicas de juventude” (RIBEIRO, 2016, p.305).

Em decorrência da falta de acesso às políticas para a maioria dos jovens, manifestações aconteceram em todo país e novamente sob a pressão popular, no ano de 2013, foi promulgado o Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852, de 05 de agosto de 2013) com demarcação etária (de 15 a 29 anos) e legal (sujeitos de direitos) para toda a população jovem do Brasil.

O Estatuto dispõe sobre os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e do Sistema Nacional de Juventude (SINAJUVE), com possibilidade de

acesso a bens e serviços públicos, tendo esta lei, como base legal para garantia e seguridade social para a população jovem de todo país (BRASIL, 2013).

Vale salientar, que, mesmo com a promulgação de todas essas tratativas legais voltadas para a institucionalização das políticas de juventude, indaga-se, por que os instrumentos e equipamentos públicos, não conseguem alcançar e atender as necessidades e direitos básicos do seu público prioritário, principalmente, nas áreas fundamentais da educação, assistência, saúde e trabalho?

Alguns dados, sobre educação e trabalho, serão aqui apresentados, para título de exemplificação. Na área da educação, o IBGE/PNAD/Contínua/Educação (2018) identificou que 24,3 milhões de jovens brasileiros, na faixa etária de 15 a 29 anos, não frequentavam a escola, ou curso técnico de nível médio ou de qualificação profissional.

No campo da geração de emprego e renda, dados da Organização Internacional do Trabalho (OIT)¹⁴ publicado no Relatório “Tendências Globais de Emprego para a Juventude 2017” estimaram que, naquele ano, mais de 30% dos jovens brasileiros estavam fora do mercado de trabalho. Esses dados, mesmo considerando as suas defasagens quantitativas e temporais, haja vista que decorrerem dos anos de 2017 e 2018, constataram previsão significativamente negativas para o cenário no mercado de trabalho para os jovens brasileiros e, ainda reafirmaram, a partir de uma análise social, o quanto os direitos básicos de acesso à educação e ao trabalho não estão sendo alcançados pela população jovem do país.

Os dados acima apresentam e demonstram uma triste e complexa realidade no nosso país, no qual, um sistema de governo negligencia os direitos fundamentais da sua população, principalmente da sua juventude, além de violar direitos basilares, não garantindo acessos sociais prioritários, como saúde e educação de qualidade. Consequentemente, o atual governo brasileiro não vem conseguindo possibilitar condições e oportunidades para ingresso e permanência ao mercado de trabalho para jovens, o que, possivelmente, facilita e fortalece a inserção e a cooptação de significativa parte desses jovens ao mundo da criminalidade e da violência e, como condição de sobrevivência, essas últimas tendem a ser alternativas possíveis e viáveis para um grande quantitativo de jovens brasileiros.

Dessa forma, compreende-se que, uma imensa gama da população juvenil é impedida de vivenciar, efetivamente, a constituição de suas identidades individuais e

¹⁴ Fonte: <https://nacoesunidas.org/oit-desemprego-entre-jovens-brasileiros-deve-atingir-30-em-2017-maior-taxa-desde-1991/>. Acessado dia: 13.12.2018

coletivas, seus valores, suas práticas culturais e seus processos de socialização, envolvimento e engajamentos coletivos. Mesmo diante de todas as complexidades vivenciadas pela diversidade juvenil brasileira, estudos apresentam análises que identificam tomada de iniciativa e projeção de autonomia juvenil em espaços coletivos, mas, que precisam de legitimação nas agendas políticas e sociais, potencializado por organismos governamentais, contribuindo assim para ações efetivas e contínuas na área da juventude (DAYRELL; CARRANO, 2010; SPOSITO, 2012; BASSALO, 2016).

2.2. Condição juvenil, sociabilidade e participação: categorias em debate

Não há como se referir à condição juvenil brasileira sem analisá-la dentro de uma dimensão social, histórica e cultural e, sem considerar, sua dinâmica de sociabilidade e participação, especificamente, em referência ao contexto complexo vivenciado, permeado de simbolismos e manifestações individuais e coletivas diversas. Expressões essas, marcadas pelos distintos modos de ser e estar jovem na atualidade.

A condição juvenil é compreendida nesta pesquisa, conforme analisa Dayrell (2007), para além da dimensão biológica. Se estrutura no curso da vida, na socialização, no contato e na relação dos sujeitos com esferas sociais diversas e, essas, norteiam e preparam durante o processo de socialização, as estruturas necessárias para a constituição das identidades sociais.

Tal condição, segundo o autor, se estrutura e se dimensiona levando em consideração inúmeros aspectos, dentre eles, os simbólicos, fáticos, materiais, históricos e políticos.

Refere-se ao modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo da vida, no contexto de uma dimensão histórico-geracional, mas também à sua situação, ou seja, o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais – classe, gênero, etnia, etc (DAYRELL, 2007, p.1108)

Para reconhecer e compreender essa multidimensionalidade contida na condição juvenil, é preciso, primeiramente, considerá-la como parte de um imenso e complexo tecido humano, contendo especificidades que delineiam as suas individualidades.

Definir conceitualmente juventude foi e continua um propósito complexo, tanto no campo da pesquisa analítica quanto nos demais recortes sociais, por conta das dimensões contidas nessa representação social e/ou principalmente

por que os critérios que a constituem são históricos e culturais (DAYRELL, 2003, p.41).

As subjetividades juvenis sofrem influências diretas do meio social vivenciado, o que vem exigindo de pesquisadores da área da juventude e de outras áreas do conhecimento, conexões e leituras de mundo ampliadas, diferenciadas e contextualizadas sobre conceituações e demarcações sociais em conformidade com as transformações conjunturais vigentes. (DAYRELL, 2003; 2007).

Desse modo, a condição juvenil tende a ser constituída por significados decorrentes do modo como uma sociedade interpreta, possibilita e demarca socialmente os indivíduos que vivenciam tal condição. Tais demarcações são impressas em cada sociedade a partir da composição, estrutura e transformações socioculturais ocorridas e efetivadas nas mais variadas dimensões e conjunturas (Ibidem).

Compreende-se, então, que não existe apenas uma maneira de vivenciar a condição juvenil, mas sim diversas, as quais “se constituem por si mesmas a partir da livre composição de elementos sociais e culturais disponíveis” (GROPPO, 2010, p.19). A vivência da condição juvenil, enquanto tempo para experimentação junto ao contexto vivenciado, possibilita no sujeito o desenvolvimento de sua consciência, personalidade e caráter, que pode ou não se adequar a realidade vivenciada.

Groppi (2006) a partir de uma releitura crítica da condição juvenil, a apresenta como, “um estado de espírito”, um “estilo de vida” ou um “modo de ser” disponível para ser utilizada pela “sociedade do consumo” como tempo sociocultural decorrente da abertura do capital como estímulo ao consumo desenfreado, camuflando a verdadeira realidade e as condições daqueles mais vulneráveis economicamente.

Dessa maneira, para interpretar sociologicamente a condição juvenil é necessário compreendê-la dentro de um conjunto macro de articulações e relações sociais e culturais, imersa nas distintas maneiras de ser e conviver, de modo individual e coletivamente, num contexto de múltiplas diversidades juvenis (Ibidem).

Ainda na perspectiva sociológica, a construção social da condição juvenil, pode ser analisada a partir de um conjunto heterogêneo de sujeitos sociais, originados a partir de múltiplas formas, com estereótipos, referências e diversidades sociais, econômicas e culturais. Possuindo uma imensidão de simbolismos e significados historicamente atribuídos e em transformação contínua, determinados sistematicamente pelas condições materiais e políticas de cada contexto social (ESTEVEZ; ABRAMOVAY, 2007).

Dependendo da atribuição social, os jovens podem ser compreendidos, tanto na perspectiva homogênea de ser e conviver, quando analisados como um grupo geracional e comparados a outros grupos anteriores, quanto heterogêneos, quando avaliados a partir de suas especificidades, comportamentos, atitudes, relações e modos de ser (Ibidem).

Considerando a perspectiva geracional, Mannheim (1928) elucida que a posição societária ocupada pelo sujeito está diretamente vinculada à geração a qual faz parte, em decorrência dos aspectos comuns vivenciados, bem como, pelas suas semelhantes condições sociais e históricas.

A concepção mannheimiana reconhece e atribui sociologicamente a juventude como um *grupo geracional*, duplamente demarcado, tanto como herança cultural emergente da geração anterior quanto, como produtora de novos significados (BASSALO; WELLER, 2015).

Levando em consideração o contexto sócio histórico “a teoria das gerações concebe que as descontinuidades e os conflitos intergeracionais estão na base da formação da juventude, e são tomadas como positivas, pois mobilizam significados que podem ser transformados em outros” (BASSALO; DAMASCO, 2016, p.08).

Apesar dos jovens vivenciarem os mesmos tempos cronológicos, os seus tempos interiores são marcadamente distintos, devido as suas subjetividades e as suas distintas infinitudes de possibilidades vivenciadas, tanto históricas, quanto sociais e culturais (MANNHEIM, 1928).

Mesmo considerando comum a posição dos sujeitos nascidos em determinado tempo cronológico, tal fato, não determina que esses sujeitos, mesmo partilhando de situações e experiências semelhantes, assimilem igualmente essas mesmas experiências sócio históricas, pois, cada sujeito absorve, processa e reage de maneira distinta o mesmo tempo social (WELLER, 2007).

A concepção geracional compreende que, as complexidades existentes nos fenômenos sociais vivenciados pelos sujeitos, permanecem durante as suas trajetórias de vida, se conectando com os mais diversos campos constitutivos humanos, moldando e estruturando as mais distintas gerações pelas quais passam os sujeitos (Ibidem).

Considerando a importância da dimensão geracional e das transformações sociais como continuidade para os avanços societários, compreende-se que, a formação de uma geração não pode ser marcada apenas pelo período de nascimento, como atribuição de “demarcação geracional”, mas sim pelas vivências históricas e sociais

compartilhadas dentro desses marcadores temporais (GROPPO, 2010; MANNHEIM, 1928).

Partindo de uma visão e uma análise ampliada sobre a condição humana, é possível compreender que, os sujeitos estão condicionados a delimitações e contextos vinculados às suas próprias vivências pessoais e coletivas e, que, no momento da experimentação da condição juvenil, especificamente, inserem-se e ampliam as suas identidades e compreensões no campo das ações relacionais e geracionais (LEÓN, 2005).

Assim, as dinâmicas vivenciadas socialmente influem nas diversas maneiras de ser, pensar e agir dos jovens, bem como nos distintos recortes simbólicos, na formação das suas identidades sociais e nas perspectivas de futuro, interpretados sociologicamente, como “paradoxos da juventude” (PAIS, 1990).

Nessa direção, compreende-se a existência de duas linhas interpretativas sobre a diversidade juvenil. A primeira, refere-se a uma juventude aparentemente homogênea quando pertencente a uma dada fase da vida. A outra, com característica heterogênea, quando “olhada” pelo viés da pluralidade, dos comportamentos e dos modos diversos de viver a vida, sempre interligados aos seus, respectivos, contextos sócio histórico e cultural (Ibidem).

Observa-se, então, que há diversos marcadores e leituras científicas distintas sobre a constituição social da condição juvenil, mas que estão diretamente vinculadas às transformações sociais e culturais pelos quais vem passando as sociedades. Essas mudanças decorrem de dimensões como, tempo, espaço e reflexividade (DAYRELL, 2007).

Em meio a essas transformações societárias, os jovens se reconfiguram, em suas identidades e diferenciações sociais, conforme demandam as suas condições, estruturas e possibilidades sociais, as quais são, geralmente, impostas e delimitadas socialmente.

Tais delimitações tornam-se, geralmente, seletivas e determinantes, pois “ao lado da sua condição como jovens, alia-se a da pobreza, numa dupla condição que interfere diretamente na trajetória de vida, nas possibilidades e sentidos que assumem a vivência juvenil” (Ibidem, p.1108-1109).

Essas distinções marcadamente classistas e excludentes desafiam cotidianamente o jovem, principalmente, periférico a lutar pela sua sobrevivência e pela garantia do seu direito por uma melhor projeção de vida e de futuro.

Desse modo, compreender e interpretar de maneira ampliada as diversas construções e simbologias vivenciadas pelos jovens na atualidade, principalmente, aqueles em condições adversas, aliadas à pobreza e à complexa condição juvenil, é desenvolver uma visão e análise crítica da existência e influência das diferenciações sociais sobre a perspectiva de vida desses jovens, o que permite maior compreensão e reconhecimento das peculiaridades e das conexões estabelecidas nas suas distintas dinâmicas de vida (CORTI; SOUZA, 2005).

Grosso (2010) considera necessário para compreender a dinâmica atual da condição juvenil, contextualizar e ampliar a análise sobre a sua constituição identitária e cultural. Essas constituições estão intrínsecas e são processos ininterruptos da formação e evolução humana e não apenas, uma “fase passageira”. Elas perpassam tanto pela integração em sociedade quanto pela emancipação e autonomia social.

Dentro do debate teórico da condição juvenil, acerca das conceituações, percepções e motivações, faz-se necessário, realizar conexões com as diversidades identitárias, culturais e interativas dessa população, dimensões essas que influenciam diretamente na constituição da condição juvenil e nas práticas culturais que a permeiam (DAYRELL, 2007).

Essas práticas são expressões e movimentos manifestados pelos jovens em forma de ritos, simbologias e significados, bem como, demarcados pelas mais distintas singularidades, posicionamentos e representações juvenis (Ibidem).

O mundo da cultura aparece como um espaço privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais, no qual os jovens buscam demarcar uma identidade juvenil. [...] Estas culturas, como expressões simbólicas da sua condição, manifestam-se na diversidade em que esta se constitui, ganhando visibilidade por meio dos mais diferentes estilos, que têm no corpo e seu visual uma das suas marcas distintivas (Ibidem, p.1110).

Essas práticas decorrem de diversidades culturais impressas no cotidiano e nas dinâmicas juvenis. Tais diferenças “são constituídas ao longo do processo histórico, nas relações sociais e nas relações de poder” (GOMES, 2003, p.72).

O necessário “olhar” ampliado sobre o mundo cultural e as múltiplas relações existentes no universo diverso da condição juvenil, para alcance de um melhor entendimento, não apenas da juventude, mas, dos grupos humanos em geral, indo além do reconhecimento das diferentes presenças, passando a compreendê-las como componentes fundantes da constituição e do processo sócio histórico humano (Ibidem).

[...] falar sobre a diversidade cultural não diz respeito apenas ao reconhecimento do outro. Significa pensar a *relação* entre o eu e o outro. Aí está o encantamento da discussão sobre diversidade. Ao considerarmos o outro, o diferente, não deixamos de focar a atenção sobre o nosso grupo, a nossa história, o nosso povo. Ou seja, falamos o tempo inteiro em semelhanças e diferenças (Ibidem, p.72).

Por configurar e expressar uma latente heterogeneidade, as práticas culturais juvenis, geralmente, são orientadas e conduzidas por dinâmicas produzidas e dimensionadas a partir das especificidades de cada agrupamento e/ou por influências diversas, o que possibilita a criação e difusão de distintas práticas culturais que congregam para rumos também diferenciados.

Em torno do mesmo estilo cultural podem ocorrer práticas de delinquência, intolerância e agressividade, assim como outras orientadas para a fruição saudável do tempo livre ou, ainda, para a mobilização cidadã em torno da realização de ações solidárias (DAYRELL, 2007, p.1110)

Como marcas de gerações anteriores, as práticas culturais juvenis já foram consideradas “normativamente marginais” e “anômicas” (PAIS, 1990) tanto pelas suas origens periféricas, quanto por se encontrarem distanciadas das regras e valores referentes ao ordenamento social. Contrariando esses estigmas, os jovens projetaram suas próprias conquistas e produziram distintas expressões culturais.

Peralva (2007) enfatiza que a condição juvenil também possibilita e dinamiza o sujeito desviante e resistente à ação normativa. Tal desvio é considerado, como fato excepcional e compreendido dentro de uma relação intergeracional.

Na compreensão da autora, os jovens não são, por exclusividade, uma categoria desviante, mas, figuram centralmente como representação social desse desvio e as formas manifestadas variam em estratificação de classe e em vivência cultural.

A excessiva preocupação para inserção e integração dos jovens aos padrões tradicionais e sociais, dificulta, segundo Groppo (2006) uma melhor compreensão

analítica sobre as questões e os significados das ações de repúdio e de reação feitas pelos jovens diante das suas expressões de resistências, revoltas e desvios.

Esse movimento dialético manifestado pelos jovens, mas, erroneamente interpretado pela sociedade, como “disfunções”, poderia ser reavaliado e compreendido como críticas oportunas ao que, necessariamente, deveria ser revisado ou reformulado social, política e culturalmente (Ibidem).

O autor também avalia que a dialética empreendida nas ações juvenis está ligada ao fato dos jovens da atualidade, diferentemente de seus avós e pais, não aceitarem as contradições existentes entre a prática e o discurso referente à integração social e o exercício da cidadania.

À luz da perspectiva dialética, a vida humana é um permanente devir, movimento este que, constantemente, reconhece a provisoriedade e a processualidade existente entre os sujeitos e os fenômenos sociais (PRATES, 2012).

As reflexões da autora inferem que, a contradição e o movimento, são partes indissociáveis da formação social e histórica humana, pois, se constituem e reconstituem na ação dialética. Sendo preciso reconhecer que os sujeitos se desenvolvem a partir das contradições e dos conflitos existentes e estão contidos em bases múltiplas e antagônicas (Ibidem)

Assim, os processos constitutivos humanos e seus recortes identitários e autônomos, especialmente das juventudes¹⁵, estão diretamente relacionadas aos movimentos, contradições, transformações, busca pela liberdade, por suas próprias decisões e pelas escolhas de vida que fazem.

Essas escolhas tendem a definir seus traços e valores sociais e culturais e demarcar seus processos de sociabilidade, constituindo e referenciando suas relações e projeções de vida, a partir de diferentes percepções, expressões e participação em sociedade, marcada inicialmente com o rompimento dos laços de dependência familiar, aspecto este significativo para a transitoriedade e afirmação da sociabilidade (SPOSITO, 1994).

Há ainda a existência de outros elementos que contribuem e somam-se para a constituição dessa independência, como, o acesso ao consumo e as práticas culturais, as

¹⁵ “[...] vem se tornando cada vez mais corriqueiro o emprego do termo *juventudes*, no plural, no sentido não de se dar conta de todas as especificidades, mas justamente, apontar a enorme gama de possibilidades presente nessa categoria” (ESTEVES; ABRAMOVAY, 2007, p.24)

quais refletem de sobremaneira nos distintos ritmos e simbologias desenvolvidas e dinamizadas pelos jovens nas trajetórias de suas vidas (Ibidem).

A produção, a socialização, o consumo, as práticas culturais incidem sobre os usos diferenciais do espaço e espelham os ritmos desiguais que caracterizam não só as relações entre as classes, mas as dinâmicas das gerações e dos grupos de idade, as relações entre os gêneros, os ciclos de vida no trabalho e no lazer (Ibidem, p.161).

Todos esses distintos elementos que congregam as relações humanas são produtos do tecido social e tendem a projetar nos jovens diversas possibilidades de ter e ser, tanto nas relações sociais, quanto na apropriação espacial, potencializando ininterruptamente movimentos distintos e dinâmicos nos seus ritmos e contextos de vida (Ibidem).

Essas múltiplas dimensões estão imbricadas nas dinâmicas relacionais dos jovens e, quando somadas aos estímulos societários externos, conduzem e impulsionam vínculos socioculturais diversificados nas suas trajetórias de vidas, demarcando subjetividades distintas em pensamentos e posicionamentos sociais e culturais, considerando a dinâmica de sociabilidade, tanto nos princípios da integração, quanto da autonomia social (DUBET; MARTUCCELLI, 1997).

Esse duplo movimento perpassa pela ação da interação entre os indivíduos que, designados pela sociedade, tomam como base de suas condutas, os nexos sociais e a produção da ação autônoma e, nessa construção, a socialização passa a mobilizar e articular, tanto o sujeito, quanto o sistema de representações no qual ele está inserido (Ibidem).

Na compreensão sociológica de Simmel (2006) a sociabilidade está diretamente relacionada à interação, à forma e ao conteúdo social, como movimentos complementares, mas, que não se configuram da mesma definição analítica. Para esse autor, a sociedade se faz e refaz na soma interativa entre os sujeitos, diferenciada por duas condições, a forma e o conteúdo da socialização ou da “sociação” humana.

A interação social é analisada como a manifestação dos impulsos, sentimentos e desejos individuais, que somados em uma coletividade, tornam-se, o conteúdo da sociação, a qual é transformada em uma unidade social, ou uma forma social, na qual agrega todos os impulsos ou tendências humanas existentes, buscando uma infinidade de possibilidades relacionais (Ibidem).

A sociação é, portanto, a forma na qual os indivíduos, em razão de seus interesses sensoriais, ideais, momentâneos, duradouros ou teleologicamente determinados se desenvolvem conjuntamente em direção a uma unidade no seio da qual esses interesses se realizam (SIMMEL, 2006, p. 60)

A sociabilidade está implicitamente presente no processo interativo e autônomo dos sujeitos, bem como nas suas relações sociais, pois,

O que é autenticamente “social” nessa existência é aquele ser com, para e contra com os quais os conteúdos e interesses materiais experimentam uma forma ou um fomento por meio de impulsos ou finalidades. Essas formas adquirem então, puramente por si mesmas e por esse estímulo que delas irradia a partir dessa liberação, uma vida própria, um exercício livre de todos os conteúdos materiais, esse é justamente o fenômeno da sociabilidade (Ibidem, p.64).

Conforme avançam em suas socializações e interações com outros distintos indivíduos e contextos, os sujeitos agregam-se, cultural e diferentemente (Ibidem).

Em cada avanço social as concepções e os valores também são ressignificados, devido a existência de diversas formas de sociabilidade, as quais nascem em distintos espaços e processos de socialização, dentre eles, a rua, a esquina, os encontros, as relações de amizade, o lazer, dentre outros aspectos e elementos (SPOSITO, 1994). Nesses espaços os jovens buscam “construir identidades coletivas e diversas modalidades de sociabilidade” (Ibidem, p. 161).

Para a construção de sua trajetória social e cultural, o ser humano sofre consequentemente, estímulos, impulsos e tendências da realidade vivenciada, no encontro e desencontro com outros indivíduos e, nesse processo constitutivo, vai estruturando sua subjetividade, a partir da vivência das pluralidades de ações, orientações, distinções e regras societárias.

A ligação entre a individuação e a diferenciação social assegura, em um único movimento intelectual e prático, de uma só vez, a autonomia pessoal e a integração social do indivíduo. É a socialização que dá conta da ligação entre a ação individual e a ordem social à medida que o ator agencia frequentemente de maneira inconsciente, princípios de ação que define a coerência social (DUBET; MARTUCCELLI, 1997, p.244).

Para os autores, a figura do indivíduo, surge como consequência do recorte societário, da diferenciação social e da racionalização humana. E nessa construção, o processo identitário, também constitui a subjetividade de cada indivíduo, o qual é pertencente a determinado círculo social dentro de um sistema societário.

É na socialização humana que as práticas reprodutivas socioculturais acontecem, tanto no sentido de continuidade das práticas existentes, quanto na subversão e reconfiguração das mesmas. É a socialização que mobiliza simultaneamente as representações intrínsecas do indivíduo e da sociedade (Ibidem). A constituição das identidades, as concepções de vida e os processos de sociabilidade da condição juvenil se constituem por simbologias e representações sociais e culturais, organizadas e estruturadas a partir dos diferentes contextos em que vivem (SPOSITO, 1994)

Como processo que congrega distintos marcadores sociais, a sociabilidade torna-se o elo que expressa e dinamiza as diferentes relações humanas e, se desenvolve num fluxo cotidiano, tanto entre as obrigações sociais, a escola e o trabalho, quanto no tempo livre, nos espaços de entretenimento, lazer e etc. (DAYRELL, 2007).

O sentido e o significado da sociabilidade para os jovens “[...] parece responder às suas necessidades de comunicação, de solidariedade, de democracia, de autonomia, de trocas efetivas, e, principalmente, de identidade” (Ibidem, p.1111) e essas necessidades estão diretamente relacionadas às reconfigurações sociopolíticas, econômicas e culturais de uma sociedade contemporânea.

Diante das demandas referentes às transformações e complexidades societárias, o sujeito passa a cruzar com maior quantitativo de outros sujeitos, os quais são estimulados a pertencer “círculos sociais” distintos e também a desenvolver ações e atuações sociais e políticas diferenciadas. Essa conexão entre o individualismo e a complexidade coletiva tende a ser um movimento socialmente imposto a todos os sujeitos (DUBET; MARTUCCELLI, 1997).

A partir das mudanças sociais, as indagações trazidas pelos jovens da atualidade, também são impulsionadas pelas dinâmicas societárias, as quais, demandam dessa nova geração distintas maneiras de ser, de se organizar e se engajar social, cultural e coletivamente.

Dessa forma, os engajamentos dos sujeitos em ações coletivas fazem parte das demandas e articulações sociais e culturais, uma vez que tudo e todos estão entrelaçados e em conexão direta. As mudanças e as consequências das transformações sociais e culturais desembocam em exigências diferenciadas para essa nova geração de jovens, ou seja, “um tempo histórico de aceleração temporal estaria criando uma nova juventude” (CARRANO, 2012).

Nas palavras do autor, a juventude da atualidade vem acompanhada pelo desenvolvimento de novos padrões, tecnologias avançadas, além de incertezas e riscos, situações essas marcadas pela globalização e pelo aumento das desigualdades sociais.

Essa mesma geração de jovens demonstra ser proativa e incisiva em seus comportamentos, condutas e visões de mundo. Mesmo considerando que a carência de condições e oportunidades fragiliza o livre exercício das liberdades de expressão, autonomias sociais, culturais e ideológicas dos jovens brasileiros.

Diante dessas complexidades históricas e estruturais, os jovens conseguem estabelecer conexão com suas realidades e, a partir, de seus contextos de vida constroem suas identidades e dinâmicas relacionais e coletivas.

Assim, os próprios jovens selecionam e definem suas afinidades e diferenças sociais a partir do contexto e do processo coletivo vivenciado e, conseqüentemente, a construção das suas identidades passa a ser um processo de escolha e não de imposição (Ibidem). Desse modo, tanto o sentido, quanto a vivência da participação potencializam e ressignificam identidades, aprendizagens, valores, diferentes presenças e engajamentos coletivos (OLIVEIRA; HERMONT, 2014).

[...] A experiência participativa também é importante por permitir aos jovens vivenciarem valores, como os da solidariedade e da democracia, e por permitir o aprendizado da alteridade, ou seja, a prender a respeitar, perceber e reconhecer o outro e suas diferenças (Ibidem, p.12).

Destaca-se, então, que o sentido e as formas de participação não se configuram como movimentos pacíficos, principalmente, nos momentos de decisões, mas torna-se significativo identificar e medir a influência desses processos coletivos sobre as escolhas e as decisões pessoais e/ou coletivas dos jovens (CARRANO, 2012).

Partindo dessa premissa, o autor sinaliza duas diferentes formas e conteúdos de participação e de ações dos jovens na contemporaneidade nos espaços coletivos, manifestadas de maneira e com representatividade distintas.

Uma delas refere-se às “formas atenuadas de participação” em que a presença e a atuação dos jovens são representadas por ação coletiva, com propósitos intencionais e dirigidos onde as discussões acontecem de maneira verticalizada, havendo apenas um “participacionismo pedagógico” que não reflete e nem incide nas decisões tomadas pelos jovens, por não haver, senso de pertencimento e nem de engajamento proativo e efetivo nessa forma de participação (Ibidem).

Como exemplo, o autor, cita a expressão “protagonismo juvenil” utilizada, durante décadas, sem que o necessário sentido ideológico e prático das ações coletivas, de fato protagonicas, fossem desenvolvidas em profundidade nas suas experiências de vida.

A outra maneira de participação, refere-se à atuação dos jovens no “sentido forte” mencionando formas de atuação que impactam de sobremaneira na vida dos jovens militantes, pelo nível de engajamento e envolvimento e com reflexo direto na constituição de suas identidades e escolhas de vida.

A participação cidadã dos jovens é analisada a partir de diversas expressões e manifestações políticas e sociais ocorridas no país, principalmente, durante a vigência da longa ditadura militar brasileira (1964-1985), também chamado “anos de chumbo” onde a repressão e a censura oprimiram e torturaram as ações de subversão e a reação daqueles que não se deixavam “calar” e lutavam por melhores condições de vida (LEITE; ARÁUJO, 2018). Mesmo com todas essas significativas presenças em atos sociais, somente a partir dos anos 1980 é que houve grandes saltos de visibilidades produtivas com registros sobre a expressiva diversidade juvenil em ações coletivas e manifestações sociais (ABRAMO, 1994).

Crescentes e significativos foram os avanços na área do conhecimento acerca do debate sobre a condição juvenil brasileira nas últimas décadas, com tessituras e reflexões atualizadas quanto as conceituações, diversidades, posturas e atitudes incisivas dos jovens em atos sociais e políticos, com fortes presenças e efetivas participações (SPOSITO, 2002; ABRAMO & BRANCO, 2005; IBASE & PÓLIS, 2005 e 2008; ABRAMOVAY, 2009; BRASIL, 2013).

Quanto a presença e participação de jovens em manifestos sociais e movimentos coletivos, está cada vez mais “[...] frequente a proposição do presentismo como característica marcante da juventude na contemporaneidade” (LEITE; ARAÚJO, 2018, p.93). A expressão “presentismo” demarca e representa o momento vivenciado pelos jovens e encontra no perfil juvenil “(..) sua encarnação mais plena” (Ibidem, p.95).

As distintas presenças juvenis foram pautadas e adentraram na cena social e política brasileira a partir dos anos de 1980. Desde, então e, em momentos sociais e históricos, os jovens foram intitulados como “atores-chave” para a interação social e atuação política, sendo que, marcadamente, diferenciados. Em determinados momentos, atuando como sujeitos prioritários das transformações societárias e, em outros, como sujeitos produtores de contradições e desigualdades sociais (CARRANO, 2012).

O fato, é que, os jovens vêm reagindo expressivamente, de maneira individual ou coletiva, na reconfiguração dos tradicionais valores e normas societárias, assumindo papel social, cada vez mais, incisivo e reativo, potencializando suas distintas práticas nas mais diversas maneiras de ser e de se relacionar (CARRANO, 2012; DAYRELL; GOMES; LEÃO, 2010; BASSALO, 2016; SOUTO, 2016).

De certa maneira, ensinando que, independentemente, das condições, oportunidades, tempo e espaço, a luta por outro projeto social de vida e de sociedade é urgente e necessária. Torna-se fundamental, reconhecer e valorizar as diferentes presenças da condição juvenil nos seus distintos processos de sociabilidade e suas diferentes formas de participação social e política, processos esses significativos e efetivos para o aprimoramento de um sistema democrático, o qual perpassa, necessariamente, pela construção do diálogo de maneira horizontalizada (CARRANO, 2012).

Essas diferenças socioculturais deveriam encontrar nas principais instâncias de socialização, a família e a escola, os mais efetivos reconhecimentos e valorizações, tanto em referência às diversidades humanas, quanto ao apoio e suporte afetivo.

A escola, enquanto ambiente social e formativo, agrega em seu espaço físico um quantitativo significativo de diferentes sujeitos.

Dentre sua função social, está a formação educacional humana de maneira democrática, ética e crítica, com potencialização e dinamização relacional e formativa em suas práticas e currículos, com ênfase na heterogeneidade social e cultural e no contexto vivenciado pelos estudantes (GOMES, 2003).

A função social e política da escola é muito mais do que escolher a metodologia eficaz para a transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados ou preparar as novas gerações para serem inseridas no mercado de trabalho e/ou serem aprovadas no vestibular. Quando a escola e os/as educadores/as conseguirem superar essa visão, ambos compreenderão que a racionalidade científica é importante para os processos formativos e informativos, porém, ela não modifica por si só o imaginário e as representações coletivas negativas que se construíram sobre os ditos "diferentes" em nossa sociedade. Nesse sentido, a educação escolar, embora não possa resolver sozinha todas essas questões, ocupa um lugar de destaque em nossa sociedade e na discussão sobre a diversidade cultural (Ibidem, p.71).

Nesse contexto complexo em que a diversidade continua sendo negada, as experiências de vida não são valorizadas nas dinâmicas pedagógicas, os conteúdos curriculares permanecem homogêneos e padronizadores, as escolas, ainda, persistem em organizar seus “[...] processos de compreensão da realidade como universal e única, tomando por base um saber formal e abstrato distanciado do aluno, de sua vida e de sua experiência” (GUSMÃO, 2003, p.19), os avanços societários, tornam-se, ainda, mais desafiadores.

A seção seguinte pauta as contradições existentes nas práticas educativas escolares atuais, a (des)conexão com as dinâmicas e com as relações heterogêneas juvenis, debatidas sob a perspectiva dos desafios frente à dinâmica de sociabilidade e participação da juventude.

2.3 - Práticas educativas escolares e diversidade juvenil: desafios e perspectivas

A educação humana por ser uma ação social e histórica, se transforma à medida das mudanças societárias, criando condições, estruturas e símbolos que servem como instrumentos intermediadores e articuladores que dinamizam suas socializações.

A educação escolar, compreendida como processo coletivo e plural, é ordenada por uma múltipla dimensionalidade, envolvendo um conjunto de sociabilidade que potencializa e agrega diferentes identidades, sujeitos e relações.

A escola, mais que um espaço de socialização toma-se um espaço de sociabilidades, ou seja, um espaço de encontros e desencontros, de buscas e de perdas, de descobertas e de encobrimentos, de vida e de negação da vida. A escola por essa perspectiva é, antes de mais nada, um espaço sociocultural (GUSMÃO, 2003, p.18).

Demarcado por uma enorme heterogeneidade, o espaço escolar, configura-se, com uma gama de significados e simbologias que vão além de valores, crenças e práticas culturais diversificadas (GOMES, 2003).

A escola envolve, sistematicamente, diversidades, inúmeras diferentes presenças, concepções, saberes e experiências de vida,

envoltas de suas singularidades e importâncias sociais, históricas e culturais, as quais demandam, especificamente, reconhecimento e valorização.

Na contramão dessa compreensão e das lutas pelas visibilidades das diversidades socioculturais existentes, a escola pública brasileira, ainda insiste na implementação de condutas e práticas educativas padronizadoras e conservadoras que não dialogam e nem coadunam com as realidades dos distintos sujeitos pertencentes à esses espaços escolares (Ibidem).

Ainda persistem e preservam em seus conteúdos, projetos educativos e currículos, os princípios da homogeneização, imposição e uniformidade humana.

A escola, diante das diversidades e demandas existentes, precisa pautar e redefinir seu papel diante das dinâmicas e das transformações humanas atuais, especificamente, demarcadas pelas heterogeneidades sociais e culturais, com as quais, as escolas vêm se defrontando diante da sua vulnerabilidade em lidar com a alteridade hoje constituída (GUSMÃO, 2003; GOMES, 2003).

É preciso atentar que é na dinâmica escolar cotidiana que “[...] a pluralidade cultural de grupos étnicos, sociais ou culturais necessita ser pensada como matéria prima da aprendizagem” (Ibidem, p.95).

Não é somente o reconhecimento das diferenças que irá dignificar e elevar qualitativamente o processo do ensino e da aprendizagem no âmbito da diversidade sociocultural, mas sim, o debate frequente acerca da alteridade existente, bem como do reconhecimento quanto ao avanço dos movimentos de resistências, afirmação de identidades e efetivação de pautas necessárias nas e para as práticas escolares (Ibidem).

A escola, como espaço sociocultural, é entendida, portanto, como um espaço social próprio, ordenado em dupla dimensão. Institucionalmente, por um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos. Cotidianamente, por uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais, ou coletivas, de transgressão e de acordos. Um processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar (DAYRELL, 2001, p.137)

Compreende-se, a relação entre o estudante e a instituição escola, como movimentos mútuos, entrelaçada por uma articulação e apropriação cotidiana, onde os paradoxos antigos e atuais se misturam e se reconfiguram, os quais, exigem da escola construções sociais e estruturais próximas das realidades dos sujeitos que por elas transitam, estando em constante movimento, instigando e demandando processos educativos mais contextuais, atrativos e dinâmicos (Ibidem).

Quando ingressa no espaço escolar, o sujeito transforma-se no/a estudante ou no/a professor/a, a partir daí é considerado apenas mais um dentre os muitos pertencentes ao ambiente escolar e, mesmo oriundo de vivências socioculturais distintas, se torna “igual” aos demais (SILVA, 2019).

A universalidade empreendida pela escola acaba condicionando, particularmente, os estudantes, dentro de um sistema de valores socialmente estabelecidos e impostos, com suas regras e definições generalizantes, não levando em consideração as experiências, ritos e concepções de vida de cada sujeito.

Diante dessa padronização social, toda a experiência de vida anterior à entrada na escola, toda a construção sociocultural do sujeito, tende a não ser considerado como singularidade e nem como diretriz identitária de sua trajetória de vida, o que reforça posturas discriminatórias e desrespeitosas frente as diferentes expressões sócio históricas existentes (Ibidem).

Acerca dessa lógica homogeneizadora e estereotipada reforçada pela prática escolar, Dayrell (2001, p.140) aponta que tais ações só tendem a acirrar as disparidades sociais, pois “o tratamento uniforme dado pela escola só vem consagrar a desigualdade e as injustiças das origens sociais dos alunos”, restringindo e reduzindo as possibilidades de avanço na compreensão desses estudantes como sujeitos, ativos, incisivos e pertencentes a realidades socioculturais singulares que precisam ser reconhecidas.

O grande desafio da escola pública brasileira na contemporaneidade, perpassa pela urgente busca da superação da contradição e da desigualdade tradicional e socialmente estabelecida, assim como, da conexão das práticas educativas com as múltiplas realidades vivenciadas pelos estudantes, tendo como princípio a valorização, respeito, autonomia e a diversidade como condutas e imperativos éticos (FREIRE, 2011).

A escola precisa reavaliar e ressignificar sua visão de mundo e de sujeitos sociais e, compreender que, os estudantes que “chegam à escola, são resultado de um processo educativo amplo, que ocorre no cotidiano das relações sociais [...]” (DAYRELL, 2001, p.143) e, portanto, esses sujeitos, não devem e não podem ser compreendidos dentro de uma dimensão igualitariamente comum.

Os processos educativos acontecem em constante conexão com a formação e as relações humanas, em ações ininterruptas, nos mais distintos espaços sociais e coletivos (Ibidem).

As experiências trocadas e aprofundadas no espaço escolar, também ocorrem, a partir de situações diversas e complexas, geralmente, estabelecidas pela dinâmica societária, “por esse caminho, desloca-se o olhar e sua centralidade, para descobrir a alteridade e compreender o que cada um tem a dizer sobre si mesmo” (GUSMÃO, 2003, p.102).

Isso exige uma abertura para pensar o que somos e o que não somos, reconhecer o mundo do outro no nosso mundo, a vida do outro como parte da nossa vida e estabelecer pontes, abrir portas, para que o trânsito no espaço comum seja solidário e democrático (Ibidem)

A escola como instância formadora e socializadora deveria promover e estimular, continuamente, projetos e práticas educativas onde os princípios amplos da vivência democrática e da legitimidade política e sociocultural fossem ações basilares compartilhadas nas disciplinas escolares, com vistas ao sentido e significado do respeito e das diversidades (Ibidem).

Para efetivação desse caminho democrático, Freire (2011, p.81) alerta que a real libertação humana advém da sua formação de maneira ampla, no conjunto da sua constituição social e cultural, “pois só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta e impaciente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros”.

A concepção pedagógica Freiriana em sua acepção mais ampla, afirma que a educação é libertadora quando o indivíduo consegue dignificar e transformar sua

consciência e suas ações em processos de superação das contradições de si e do mundo a sua volta, e segue em permanente integração e reconstrução humana, em torno de seus valores, comportamentos e conquistas sociais.

No processo ensino e aprendizagem, a teoria educacional de Freire é proposta a partir da reflexão, da prática e da autonomia do ser humano diante do seu contexto, quando enfatiza que ensinar se expande na produção e nas possibilidades críticas do ensinar e aprender e que “nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado” (FREIRE, 1996, p.26).

As condições verdadeiras de educação propostas por Freire vão além das boas condições e estruturas físicas de um ambiente escolar perpassam, necessariamente, pela atenção e respeito dado ao educador e ao estudante na mesma proporção, ao direito de ambos de fala e de escuta, que os conteúdos programáticos escolares sejam originários das manifestações, anseios e demandas da realidade vivenciada, sistematizados e debatidos em sala, considerando no processo do ensino e da aprendizagem o que realmente é importante, estudar e dialogar para superação da opressão com liberdade crítica e propositiva (GALLI; BRAGA, 2017).

Para que esse nível de educação horizontal e dialógica se efetive, é fundamental possibilitar aos sujeitos, os valores humanitários e a tomada de consciência, interpretando e vivenciando a realidade de maneira crítica e proativa, compreendendo que a transformação social possibilita a libertação (Ibidem).

Compreende-se, assim, que a verdadeira educação humana acontece, de fato, dentro dos canais de sociabilidades, com presença e participação efetiva.

Nesse caminho entrelaçado por sujeitos, saberes e contextos diversos, é que os jovens se fazem presentes e também configuram os outros sujeitos trazendo no bojo de suas concepções novas pedagogias, sempre em movimento, em aprendizagem e em formação (ARROYO, 2012).

A transformação da ação educativa deve partir, inicialmente, da compreensão e do reconhecimento de que a condição humana é composta por múltiplas dimensões.

Tais distinções e diversidades estão configuradas em níveis mais acentuados na condição juvenil, devido as especificidades contidas no universo heterogêneo e complexo da juventude.

É respeitando e valorizando essas diferentes presenças e seus processos concretos, históricos, coletivos, de classe, raça, etnia, gênero, campo, periferias, dentre outros aspectos que as transformações humanas se efetivam e trazem para o debate político às suas existências (Ibidem).

Para a revitalização da teoria pedagógica esse é o caminho mais fecundo refletir sobre a condição humana, suas dimensões e virtualidades formadoras e deformadoras, humanizadoras ou desumanizadoras presentes nos processos sociais e, sobretudo, nos movimentos de humanização e libertação dos oprimidos (Ibidem, p.28)

As “presenças afirmativas das diferenças” com suas definições identitárias e diversidades explícitas se movimentam e reagem no tempo e espaço social e são considerados “os outros” sujeitos que atuam e se posicionam, a partir de seus referenciais, seus valores, comportamentos, coletividades e concepção de vida (Ibidem).

Os espaços escolares mesmo com toda a diversidade presente no campo de formação ainda persistem numa ação educativa conservadora e padronizadora reafirmando a lógica da reprodução de uma política que negligencia saberes e insiste nos modelos tradicionais de currículos que não atraem, não valorizam e nem motivam os estudantes e suas realidades.

A escola dentro de um contexto marcadamente capitalista reproduz e dissemina desigualdades e exclusões sociais, impondo aos estudantes limites quanto aos seus modos, posicionamentos, atitudes, estilos, dentre outros, contradizendo o que demanda os reais anseios e necessidades dos jovens estudantes da atualidade (SILVA et al, 2019).

Desse modo, as práticas de resistência pressupõem ações intencionais e coletivas de cunho transformador para o alcance de conquistas grupais diante da ruptura de um ordenamento rígido social (FERREIRA, 2012).

A resistência se faz e refaz, efetivamente, quando os sujeitos da ação compreendem sua luta e justificam social e politicamente seus movimentos reativos confrontando com a ordem social estabelecida. Caso contrário, haverá apenas uma denúncia e um movimento fragilizado e temporário de reivindicações e reclamações, sem uma causa coletiva e sem vistas a mudanças efetivas no sistema social e cultural vivenciado (Ibidem).

Para que uma ação se traduza em resistência [...] terá de conter uma função de revelação crítica da situação de dominação e providenciar a oportunidade para a reflexão e a luta pelos interesses de emancipação social (Ibidem, p.349).

Tornou-se desafio para esta pesquisa identificar as perspectivas e compreensões de jovens estudantes, seus contextos sociais e culturais, bem como, seus entendimentos e dinâmicas de sociabilidade empreendidas como movimento relacional humano frente ao respeito e tolerância às diversidades existentes, assim como, o reconhecimento da importância, de suas presenças nos espaços coletivos como práticas de resistências e como ações que possam fortalecer e potencializar suas subjetividades e autonomia, como processo de experimentação para a emancipação humana e social (Ibidem).

Os jovens participantes da pesquisa sinalizaram existir na escola Zacarias de Assumpção, uma relativa gestão democrática com certa abertura ao diálogo e à participação, como bem enfatiza no seu relato, o estudante pertencente ao GD 4, “[...] na escola, por exemplo, as vezes, a gente tem voz e as vezes, a gente não tem, depende do contexto que vai ter a participação da gente ou não”.

A partir desse ponto de vista, é possível refletir, que a falta de estímulo ao envolvimento e o não reconhecimento da importância dos estudantes nas ações desenvolvidas na escola, podem estar contribuindo para o distanciamento entre ambos, bem como, para a ampliação da sensação de não pertencimento, desinteresse e não participação do estudante ao espaço escolar.

Tais reflexões somadas as questões norteadoras da pesquisa possibilitaram a elaboração e, posteriormente, aplicação dos procedimentos metodológicos, apresentados na seção seguinte, os quais, contribuirão para estimular a atenção e a fala dos sujeitos para o compartilhamento de saberes, ideias e opiniões.

A conexão, as relações e os desafios vivenciados pelos jovens participantes e expressados nos grupos de diálogos realizados possibilitaram uma discussão qualitativa, considerando as experiências juvenis e as realidades dos participantes, especialmente, diante de um contexto de vida que não estimula a abertura dialógica e, com incipiente cultura de participação.

3. REFERENCIAIS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Nesta seção serão apresentados os procedimentos teórico-metodológicos utilizados na pesquisa em questão, a qual, buscou ter como foco uma realidade social, dinâmica e complexa.

Optou-se, pela utilização da pesquisa de cunho exploratório qualitativo, que dispõe de fundamentos, princípios, procedimentos e consistências conceituais e metodológicas que possibilitaram a compreensão e a interação reflexiva entre, os processos no campo de pesquisa, os dados e as bases teóricas.

Os dados da pesquisa foram coletados a partir da realização de quatro GD's que possibilitaram narrativas e manifestações de todos/as os/as participantes, contribuindo para a imersão e maior aproximação das realidades sociais dos/as mesmos/as, assim como, permitiu a identificação dos desafios relacionais e cotidianos vivenciados pelos sujeitos pesquisados.

O debate na perspectiva dialética, em torno das contradições e das práticas sociais, possibilitou a ampliação reflexiva acerca das conceituações e compressões das categorias analíticas e fundamentais da pesquisa.

A organização e a estruturação dos dados coletados são referenciados tecnicamente por elementos da análise de conteúdos (BARDIN, 1977), os quais, auxiliaram na classificação e categorização das informações, validando as interpretações dos símbolos e significados manifestados pelos sujeitos pesquisados, o que permitiu o confronto analítico entre as bases teóricas e os resultados obtidos e contribuiu para uma tessitura crítica e propositiva mais próxima possível da realidade pesquisada.

3.1. A Pesquisa Qualitativa como processo exploratório e analítico do contexto investigado

A presente pesquisa assumiu a concepção de compreender as percepções e experiências de sociabilidades e de participação de estudantes do ensino médio em sua relação interpessoal e seus contextos de vida.

A pesquisa procurou adentrar no universo subjetivo dos sujeitos pesquisados (MINAYO, 2009) utilizando procedimentos capazes de acessar as ações e relações sociais dos sujeitos pesquisados, bem como, os elementos socioculturais que compõem a dinâmica e a vivência da condição juvenil dentro do ambiente escolar, os quais, aparecem vinculados, mas em níveis distintos, nas trajetórias de vidas desses sujeitos e nos seus cotidianos vivenciados de exclusão, desigualdades sociais e violências.

Minayo (2009) enfatiza a validade e importância metodológica da pesquisa qualitativa por considerar nessa modalidade científica de investigação, o princípio norteador e o objeto de estudo, como um conjunto de uma realidade social, imprimindo na análise crítica o dinamismo e a riqueza de interpretação e os significados imbricados nesse universo social.

A autora ressalta que o desenvolvimento da pesquisa social “realiza-se fundamentalmente por linguagem baseada em conceitos, proposições, hipóteses, métodos e técnicas, linguagem esta que se constrói em ritmo próprio e particular” (Ibidem, p.26).

Por ser de natureza essencialmente social, a pesquisa qualitativa objetiva a descrição, a interpretação e explicação das realidades humanas em suas relações e simbologias sociais, processos esses que sob a perspectiva das análises estatísticas e matemáticas, poderiam conter limitações e assim não ser possível através da quantificação, dimensionar a imersão e os resultados analíticos sobre uma realidade subjetiva, complexa e dinâmica, como a que se refere a presente pesquisa (Ibidem).

A pesquisa pauta uma investigação social, onde os sujeitos pesquisados vivenciam a condição juvenil em sua dinamicidade e complexidade e, ainda, pertencem a um contexto de vida marcado social e historicamente por grandes transformações sociais, econômicas e culturais, ou seja, a condição juvenil, analisada socialmente, situa-se em um contexto conjuntural e sociocultural diverso e complexo, dialeticamente entrelaçado numa realidade social heterogênea e contraditória.

Importante considerar que a diversidade sociocultural e as contradições societárias demarcam significativamente a dialética do mundo contemporâneo. As transformações e complexidades históricas pelas quais passam as sociedades humanas resultam em novos e expressivos movimentos e concepções de vida. Toda essa dinâmica relacional e comportamental precisa ser interpretada e explicada considerando a realidade concreta e a totalidade social existente, suas tendências e significados.

Compreender dialeticamente a realidade social é necessário, pois a complexidade e os fatos que circundam esse contexto e as relações sociais que a constituem e a reproduzem são processos históricos decorridos das constantes transformações sociais (VIANA, 2007).

Diante dessa perspectiva analítica, entende-se, que o processo sócio histórico e as transformações societárias são considerados a partir da concepção dialética,

fundamentais para o alcance da essência concreta e do entendimento de que esse fenômeno é parte contínua e infinita de uma totalidade humana e/ou social e também concreta e real (PELEGRINI; FILHO, 2015).

Importante nessa constituição, conhecer empiricamente a realidade social, interpretá-la e produzir análise científica e crítica sobre o contexto, processos primordiais para uma investigação social. Continuamente, a atenção deve estar voltada para os sujeitos pesquisados, suas relações cotidianas, experiências e interações sociais, sempre com “olhar” atento e focado sobre a realidade investigada, buscando compreender e conectar as práticas e as relações de vida manifestadas (ANDRÉ; GATTI, 2008).

A pesquisa qualitativa, enquanto processo metodológico contribui significativamente para a condução e orientação desta investigação social e, sob a ótica da interação e da integração entre os processos históricos, culturais, relacionais e sociais do fenômeno pesquisado constitui e valida empírica e analiticamente os resultados alcançados.

As pesquisas chamadas qualitativas vieram a se constituir em uma modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais (Ibidem, p.04).

Os autores avaliam que a realidade social, por ser dinâmica, contém uma imensidão de significados e símbolos, os quais, condicionados a uma investigação social, devem ser explorados e interpretados crítica e dialeticamente, de maneira individual e/ou coletiva, por meio da imersão sociocultural no mundo do objeto em estudo, com indagação e frequente interpretação sobre o contexto.

Ao adentrar e conhecer a vida cotidiana, assim como, os movimentos e as dinâmicas envoltas do objeto social pesquisado, o pesquisador deve ir além das meras descrições e explicações sistemáticas observadas e identificadas, ele precisa interpretar e analisar os dados registrados à luz de uma reflexão crítica sobre a realidade, contextualizando e/ou historicizando a relação existente entre o sujeito e o contexto investigado, as ações sociais individuais e coletivas impressas e suas dinâmicas conflitivas e contraditórias (Ibidem).

Torna-se fundamental interpretar e compreender dialeticamente a realidade posta, como ela se constitui em seus processos e movimentos contraditórios e

reprodutores socialmente estabelecidos, pois, quanto mais imerso na realidade e mais próximo do objeto investigado estiver o pesquisador, mais real será seu entendimento e mais veracidade terá a sua análise (NETTO, 2011).

Para o autor a realidade investigada é reproduzida e interpretada teoricamente pelo pesquisador de maneira processual e, à medida que ele transpõe analiticamente o nível de aparência do objeto pesquisado, consegue alcançar a essência do fenômeno, identificando e interpretando as concepções concretas presentes naquela determinada realidade.

Tomando como base a lógica dialética para o desenvolvimento teórico-metodológico no processo de registro e análise de uma pesquisa social, entende-se que,

Capturando a sua estrutura e dinâmica, por meio de procedimentos analíticos e operando a sua síntese, o pesquisador a reproduz no plano do pensamento; mediante a pesquisa, viabilizada pelo método, o pesquisador reproduz no plano ideal, a essência do objeto que investigou (Ibidem, p. 22).

Nessa conexão, entre pesquisador e objeto, a pesquisa social tem a finalidade de verificação da verdade, a partir da observação e aproximação do contexto com a prática social, por isso, a importância de conhecer concretamente o objeto e suas múltiplas determinações, desde a sua particularidade à totalidade de abrangência do conhecimento e das relações da realidade investigada (Ibidem).

A relação da pesquisa qualitativa com a prática social está em estreita articulação com as transformações societárias, suas dinâmicas, estruturas e organizações.

A práxis depende da existência e do desenvolvimento material do ser humano para realizar sua transformação, pois “esse mundo material social, ou conjunto de fenômenos materiais sociais, está em constante movimento, organizando-se e reorganizando-se perpetuamente” (TRIVIÑOS, 2006, p.122) e se desenvolve fundamentalmente através de indivíduos, grupos e/ou classes sociais.

A prática social refere-se aos processos e movimentos sociais empregados por pessoas de maneira interativa, unindo e orientando para as atividades com ocorrência coletiva e com articulação social, ou seja, os pensamentos não mudam a realidade social, mas sim, a prática transforma a realidade objetiva (Ibidem).

Para o autor é a prática social que determina os pensamentos humanos. Sabe-se que a práxis é um processo social manifestado a partir de uma dada realidade e, tendo o

conhecimento prático desta realidade como base, é possível a captação de suas propriedades e de suas essências (Ibidem).

Nesse sentido, “todo conhecimento é verdadeiro se é verificado na prática, na produção, no experimento e na revolução social” (Ibidem, p.139) e, imbuído nesse ideário, o pesquisador imerso na investigação de uma determinada realidade social deve explorar e aprimorar seus estudos na identificação constante de dados e produtos sociais específicos sobre aquela realidade para, que seja possível, interpretar as percepções, confrontando a análise teórica com o contexto pesquisado, para obtenção do conhecimento científico (Ibidem).

A pesquisa qualitativa se caracteriza pela identificação das peculiaridades contidas na realidade social com delimitação do objeto de estudo e orientação demarcada acerca dos princípios, estratégias, organização e estrutura a serem pesquisados, para o alcance de uma análise descritiva e crítica da realidade e, conseqüentemente, aquisição do valor científico sobre o conjunto sócio dimensional analisado, desde a observação, interpretação e análise dos significados apreendidos.

No desenvolvimento da pesquisa social é que são identificados elementos e aspectos históricos, culturais e sociais que se fazem presentes no contexto, para que os resultados analisados tenham coerência, lógica e consistência (MINAYO, 2009).

À luz dessa perspectiva, Bauer e Gaskell (2002) enfatizam a importância de mensurar e conhecer antecipadamente o contexto social a ser pesquisado, bem como, definir as categorias analíticas que darão fundamento e orientação teórica e metodológica para a extração dos dados qualitativos e, também, a elaboração da análise empírica do estudo. Em outras palavras, para a imersão em determinado recorte social é fundamental que o pesquisador tenha noção e/ou conhecimento prévio sobre a realidade e os marcadores qualitativos contidos naquele universo social.

A análise social possibilitada pela pesquisa exploratória qualitativa contribui para delimitar e organizar metodologicamente as etapas e os processos que possam identificar interconexões diretas entre o sujeito e o contexto observado, além de permitir a inserção no mundo dos significados, dos motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes do objeto pesquisado e assim obter aproximação mais real possível junto ao fenômeno analisado (MINAYO, 2009).

A autora também enfatiza a importância do entendimento por metodologia exploratória, a qual, refere-se, a junção processual e articulada entre a concepção

teórica, a realidade empírica e as técnicas de aplicação que juntas dinamizam e ampliam analiticamente a realidade observada, e, “enquanto conjunto de técnicas, a metodologia deve dispor de um instrumental claro, coerente, elaborado, capaz de encaminhar os impasses teóricos para o desafio da prática” (Ibidem, p.15).

Quanto aos cuidados e o primor com o delineamento metodológico, há a necessidade de especial atenção e importância para as conexões e as operacionalidades propostas, bem como com a elaboração de técnicas e objetivos adequados e correlacionados ao objeto de estudo da pesquisa (DESLANDES, 2009).

Tais compreensões conceituais e procedimentos exigem do pesquisador cuidados e dedicação específica e especial, por serem considerados processos que vão além de descrições e análises técnicas.

Tanto o método, quanto as técnicas utilizadas numa pesquisa social contemplam e conduzem o trabalho de campo de maneira sistemática e com aprimoramentos contextuais, canalizam para resultados analíticos, gerando novas compreensões e propostas sociais que potencializem a releitura de vida e de sociedade sobre os sujeitos e a realidade pesquisada.

Com base nestes princípios, a configuração do objeto, os recortes sociais e espaciais, as definições das categorias analíticas, bem como os procedimentos metodológicos desta pesquisa, foram elaborados com adequação à problemática aqui apresentada, organizados a partir do conhecimento prévio e do envolvimento direto da pesquisadora, durante o período de um ano (setembro de 2018 a setembro de 2019) de acompanhamento com os sujeitos e seus contextos de vida, escolar e comunitário, o que possibilitou maior e melhor conhecimento acerca da dinâmica e da realidade investigada.

Nesse cenário social complexo e desafiador é que a referida pesquisa emergiu e buscou alcançar os objetivos propostos, bem como, obter respostas as indagações aqui postas, trazendo na análise empírica identificações conceituais baseadas nos principais e atuais referenciais teóricos, em torno das discussões e categorias aqui apresentadas, em consonância com as interpretações e dinâmicas da realidade vivenciadas pelos sujeitos investigados.

Em referência aos procedimentos e instrumentos utilizados nesta pesquisa, ressalta-se que as técnicas e ferramentas propostas, foram experimentadas e validadas

cientificamente, utilizadas em estudos no Brasil (IBASE; PÓLIS, 2005) e, adaptada, pelo Grupo de pesquisa do qual a pesquisadora faz parte em diversos estudos anteriores (SILVA, 2017, 2018; SANTOS, 2016, 2018).

Os instrumentos propostos se adequam a realidade social pesquisada e contribuem, significativamente, para fundamentar os dados analisados.

Os métodos se referem aos procedimentos que resultam em explicação e produção da realidade pesquisada a partir dos dados identificados.

As técnicas, referem-se, aos processos focalizados, os quais operacionalizam o método a partir da utilização de instrumentos adequados para aquela realidade pesquisada (DESLANDES, 2009).

Como parte constitutiva de uma pesquisa, as técnicas e os métodos compõem o corpo metodológico e fazem a indicação das conexões e operacionalidades entre o objeto de estudo e os objetivos propostos (Ibidem).

Na pesquisa qualitativa, a utilização de GD permite o estreitamento presencial entre pesquisador e objeto investigado e possibilita, especialmente, ao pesquisador ressignificar empiricamente sua investigação, caso avalie como necessário durante a imersão na realidade social pesquisada (Ibidem).

Os procedimentos de aplicação dos Grupos de Diálogos e as compreensões que compõem as práticas dialéticas e dialógicas serão apresentadas e aprofundadas a seguir.

3.2. Grupos de Diálogos: práticas dialógicas e compreensões dialéticas sobre a realidade pesquisada

A realização de GD é compreendido metodologicamente, a partir, do fomento e de trocas de opiniões e de ideias dos sujeitos participantes, os quais, ocorrem pela possibilidade de interação com o meio em que convivem e, fundamenta-se, no estímulo ao diálogo e na reflexão pessoal e coletiva, fortalecendo a tomada de decisões, a partir de discussões com pontos de vistas distintos que tenham o consenso como alcance das ideias (IBASE; PÓLIS, 2005).

Os Grupos de Diálogos tem por objetivo a participação espontânea, o debate de ideias, pensamentos, opiniões diversas, além de possibilitar aos sujeitos participantes,

espaços e condições, para o livre exercício coletivo e reflexivo de temas distintos e diretivos (Ibidem).

O GD tem como princípio, a livre troca de experiências e de visões de mundo, a partir, do debate reflexivo, em que os sujeitos participantes possam ouvir e ser ouvidos, através de processo interativo e dialógico, de maneira horizontal e com fomento ao respeito e a livre expressão de opinião (IBASE; PÓLIS, 2006).

Como procedimento metodológico, “[...] é utilizado, sobretudo, na investigação de questões polêmicas ou, ainda, na pesquisa de questões já familiares em que uma conjuntura específica cria desafios que precisam ser reconhecidos e debatidos” (Ibidem, p. 02).

Os sujeitos participantes de uma pesquisa social tendem a ser ativos quando é alcançada a conexão entre eles e o pesquisador e, mais ainda, quando possibilitada a comunicação e o diálogo, acessíveis a ambos, como condição metodológica que possibilita ir além das demandas científicas, adentrando na intersubjetividade dos sujeitos pesquisados.

É “no processo de encontro entre pesquisador e pesquisados que se instauram relações, interesses, expectativas distintas e compartilhadas. Mundos de representações sociais e individuais permeiam as relações humanas no processo de pesquisa” (DAYRELL; CARRANO, 2010, p.43).

Nessa interação humanamente constituída onde o diálogo é a “ponte” que liga essa dupla dimensão (pesquisado e pesquisador), a troca de informações, possibilita a ampliação do conhecimento, através da identificação e reconhecimento das diversas representações sociais e seus significados, contidos nas experiências compartilhadas.

A construção de elementos e de dados obtidos a partir da realização de GD, dentro de uma investigação social, está diretamente relacionada e condicionada às relações estabelecidas e as trocas realizadas (Ibidem).

A realização de GD foi elaborada pelo cientista social norte americano Daniel Yankelovich. É chamada na versão original de “*Choice Work Dialogue*” e na tradução para o Português, dentre as possibilidades, optou-se, por “Diálogo” (IBASE; PÓLIS, 2006)¹⁶.

¹⁶ “Foi difícil encontrar um termo capaz de traduzir essa discussão que se costuma ter informalmente e na qual, muitas vezes, se insiste nos próprios pontos de vista, tornando-se cegos/surdos para elementos interessantes trazidos por aqueles(as) com quem se trava a discussão” (IBASE; PÓLIS, 2006, p.05 – Relatório Global)

Pioneiramente foi utilizado no Canadá, tendo como princípio superar o predomínio metodológico no campo das políticas públicas por avaliar que as pesquisas tradicionais não criavam condições e nem consideravam efetivamente as opiniões públicas sobre as diversidades temáticas debatidas, elas apenas pautavam e/ou constataavam posicionamentos em âmbito geral (IBASE; PÓLIS, 2005).

Como aplicação metodológica coletiva o GD surgiu pela necessidade de ampliação da participação popular dentro dos canais de debates e consultas sobre assuntos e temáticas de interesses gerais, considerando que a opinião pública precisava ter base informativa para definição de seus valores e tomadas de decisões, processos esses, fundamentais para a formação de condutas e opiniões, tanto individuais, quanto coletivas, dentro de um sistema político e democrático.

Grupo de Diálogo como metodologia foi utilizado pela primeira vez no Brasil, durante a realização da pesquisa nacional “Juventude Brasileira e Democracia: participação, esferas e políticas públicas”¹⁷, desenvolvida entre os anos de 2004 a 2005, a qual ouviu e debateu com distintos jovens de sete estados brasileiros sobre inclusão e participação social (Ibidem).

A utilização do GD na referida pesquisa nacional possibilitou amplitude de reflexões e análises, uma vez que, considerou e potencializou a diversidade existente sobre a realidade pesquisada, gerando resultados significativos e uma gama de projeções para e com a possibilidade de aplicabilidade dos resultados nas políticas públicas e sociais voltadas para os distintos contextos da juventude brasileira.

Em anos posteriores, o GD foi utilizado numa pesquisa piloto chamada “Diálogos com o Ensino Médio”¹⁸ (DAYRELL; CARRANO, 2010), realizada no ano de 2009, objetivando, compreender a realidade do ensino médio e os desafios existentes no aluno como jovem.

¹⁷ A pesquisa “teve como objetivo uma descrição abrangente sobre as formas e sentidos da participação dos(as) jovens de 15 a 24 anos como forma de compreender e contribuir com as discussões sobre o papel desse segmento etário no processo de consolidação da democracia brasileira. A coordenação nacional da pesquisa foi do Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (Ibase) e do Instituto de Estudos, Formação e Assessoria em Políticas Públicas (Pólis), contando com uma rede de entidades parceiras nas coordenações locais” (IBASE; PÓLIS, 2006, p.02 – Relatório Regional Belém)

¹⁸ A “pesquisa *Diálogos com o Ensino Médio* foi realizada em 2009 no âmbito de uma cooperação técnica entre a Secretaria de Educação Básica, o Observatório Jovem da Universidade Federal Fluminense e observatório da Juventude da Universidade Federal de Minas Gerais. A proposta desenvolveu ações que buscam contribuir para favorecer a troca de informações entre os atores envolvidos com o Ensino Médio brasileiro (estudantes, profissionais da escola, pesquisadores e gestores), ampliando o conhecimento sobre os jovens alunos desse nível de ensino” (DAYRELL; CARRANO, 2010, p.04).

A pesquisa foi realizada no contexto amazônico, especificamente em três municípios do estado do Pará (Moju, Santarém e Belém) tendo como público prioritário os alunos do ensino médio de algumas escolas públicas selecionadas.

Os critérios para indicação das escolas, dos referidos municípios e do estado do Pará, para sediar a realização da pesquisa, foi em decorrência do Pará, no ano de 2007, dentre todas as Unidades da Federação Brasileira, registrar a menor classificação na plataforma do IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. (DAYRELL; CARRANO, 2010).

Segundo os autores, os resultados qualitativos da pesquisa acima referida, só foram possíveis pelos registros de falas e obtenção de dados, extraídos nos debates realizados, possibilitado pela aplicação do GD, o qual estimulou e potencializou os estreitamentos relacionais, as narrativas e o debate horizontalizado entre os participantes.

O conhecimento obtido ou construído através de relatos orais e observações implicam numa forma diferente de se fazer ciência, em que a representatividade não se constitui no nível morfológico e sim no nível das relações sociais, e em que a análise dos dados se refere à sua contextualização em um “quadro de referência sociológico” (DAYRELL; CARRANO, 2010, p.44).

Dentre os resultados identificados na pesquisa, acima referida, estão, a gravidade relacional existente entre as concepções impostas pelas escolas e as distintas realidades e modos de ser dos alunos, a falta de comunicação e de diálogo, tendo como consequência, as discrepâncias pedagógicas, sociais e históricas, aprofundadas e acirradas (DAYRELL; CARRANO, 2010)

O Grupo de Estudos e Pesquisa em Adolescência, Juventude e Fatores de Vulnerabilidade e Proteção (GEPJUV), espaço acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA), também vem utilizando a metodologia de GD, há alguns anos, como parte de suas técnicas metodológicas em seus estudos e pesquisas.

No decorrer das aplicações de GD's realizados em escolas públicas pelos membros e pesquisadores do GEPJUV, percebeu-se a necessidade de fazer adaptações e aprimoramentos específicos, a partir do público e da realidade pesquisada, o que em muito contribuiu e qualificou os dados obtidos. Vale ressaltar, que o GEPJUV é o grupo de pesquisa ao qual o presente estudo está vinculado.

Atualmente, o GEPJUV conta com diversas experiências validadas, especificamente em escolas públicas de alguns municípios da Região Metropolitana de Belém - PA.

A seguir, alguns exemplos de referenciais oriundos do GEPJUV que utilizaram em suas pesquisas a metodologia do GD, dentre eles estão: Silva (2015; 2017)¹⁹, Santos (2016²⁰; 2018²¹) e Moura et al. (2018).

Tais produções científicas, mesmo com objetos e objetivos de estudos específicos, utilizaram a metodologia do GD e, em termos gerais, buscaram compreender as implicações contidas em situações e eventos psicológicos e/ou sociais diversos e suas influências no desenvolvimento de adolescentes e jovens.

Os referidos estudos utilizaram amostras quanti-qualitativas e, em suma, buscaram avaliar as interações e interferências sociais existentes entre os fatores de risco, proteção e eventos estressores nas trajetórias de vidas de adolescentes e jovens. Importante frisar, que todas as pesquisas da equipe GEPJUV, foram realizadas em escolas públicas de Belém.

Avaliando os dados e resultados desses estudos, pode-se inferir que, através da realização dos Grupos de Diálogos, foi possível uma melhor identificação e compreensão quanto a existência das distintas percepções, significações e interações acerca dos saberes e relação envolta dos valores e concepções dos participantes.

Tais marcadores sociais sobre a condição juvenil, identificados e analisados nas pesquisas, anteriormente citadas, são registros significativos que contribuíram expressivamente para as reflexões analíticas da presente pesquisa.

¹⁹ “A Pesquisa Juventude e Resistência: significados e alternativas de participação de jovens em processos organizativos [...] teve como foco jovens moradores do bairro do Guamá, do município de Belém do Pará, na qual foram entrevistados 762 jovens, na faixa etária de 14 a 29 anos” (MOURA et al, 2018, p.123).

²⁰ “O presente estudo teve por objetivo investigar as percepções de jovens estudantes do município de Belém a respeito da família e de eventos estressores vivenciados, buscando compreender a dinâmica interacional entre fatores de risco e de proteção na juventude. A metodologia utilizada foi quanti-qualitativa, com duas amostras independentes. A primeira amostra (quantitativa) foi constituída por 658 jovens estudantes de 10 escolas públicas de Belém, que responderam ao Questionário Juventude Brasileira” (SANTOS, 2016, p.42).

²¹ “A abordagem quanti-qualitativa, foi organizado em duas amostras: a primeira amostragem (quantitativa) foi composta por 510 (quinhentos e dez) estudantes de 08 (oito) escolas públicas do município de Belém, de ambos os sexos, com idades entre 12 e 24 anos, que responderam ao Inventário de Eventos Estressores na Adolescência – IEEA; a segunda amostra (qualitativa) foi constituída por 1 (um) Grupos de Diálogo – GD, com um total de 32 estudantes do 1º ano do ensino médio, realizado em uma das escolas participantes da primeira etapa da pesquisa” (SANTOS, 2018, p.09).

Santos (2016) ressalta que, as temáticas dinamizadas e debatidas nos GD's estavam diretamente relacionadas aos contextos de vida dos estudantes, tanto voltada para a situação familiar, quanto relacional e escolar, o que possibilitou alcançar dimensões analíticas ampliadas quanto as concepções, valores e opiniões dos participantes.

Segundo o autor, os dados qualitativos obtidos, resultaram em referenciais e produtos sociais que compuseram uma análise de dados substanciada e bem aproximada da realidade investigada.

Observa-se que, nas considerações tecidas pelos estudos que utilizaram a metodologia do GD, a compreensão dos mesmos perpassa, pela importância do sentido e significado que o processo dialógico e interativo possibilita aos participantes.

O direito a ter vez e voz de maneira horizontalizada é significativo. A não ocorrência de processos competitivos é fundamental para o exercício dialógico.

As reflexões e as trocas manifestadas pelos participantes são consideradas representativas, a partir da importância de cada experiência de vida (IBASE; PÓLIS, 2005).

A validação dessas experiências científicas considerando as especificidades, amplitude e complexidade contextual de cada estudo e pesquisa, reafirma a existência da diversidade histórica, social e cultural nos modos de vida e nas relações dos sujeitos pesquisados.

Considera-se notória, a potencialidade da metodologia proposta por esta pesquisa, perante a realidade e objeto de estudo investigados. Pois, os estudantes, sujeitos dessa pesquisa, vivenciam em meio as acirradas desigualdades e contradições existentes, tanto nas suas experiências da condição juvenil, quanto no espaço escolar e de moradia.

A realização de GD é indicada para esta investigação por se adequar e contribuir, metodologicamente, para o alcance de uma leitura analítica sociocultural propositiva e crítica, buscando dados e análises, mais próximo possível da realidade pesquisada.

A metodologia do GD vem se mostrando eficaz na medida em que fundamenta empírica e analiticamente as distintas realidades investigadas, apontando lacunas impressas na realidade social pesquisada, as quais podem substanciar e/ou reordenar políticas públicas e sociais, além de aproximar pessoas pela possibilidade da troca de conhecimentos e de aprendizados diferenciados “é neste sentido que a própria

experimentação da metodologia pode ser também considerada produto do processo de pesquisa” (IBASE, PÓLIS, 2005, p.14)

Os processos constitutivos e estruturantes para realização de GD's decorrem de etapas que perpassam pela conquista e confiança entre pesquisador e pesquisado, estímulo ao diálogo para reflexões sobre diferentes temas, espaço da fala aberto à todos os participantes, oportunidades de escuta e atenção constante sobre todas as narrativas (Ibidem).

O desenvolvimento de GD's permite aos participantes o compartilhamento de ideias e opiniões, diante de afinidades e identificações pessoais e relacionais. Elementos esses fundamentais para a interação e integração dos participantes, com estímulo as falas e escutas dos mesmos e, conseqüentemente, possibilita transformações humanas, através da ressignificação de pensamentos e valores sociais e culturais.

O enfoque dos Grupos de Diálogo considera que a opinião não é formada individualmente, mas na interação. Seu fundamento está em situar cidadãos em relação de diálogo, provocando reflexões pessoais e coletivas acerca de determinadas questões, bem como sobre as decisões que devem ser tomadas para que os consensos que emergem durante o diálogo se concretizem (Ibidem, p.12).

Dentre os comportamentos e/ou aspectos humanos impulsionados pelos GD's está o processo dialógico, compreendido aqui como movimento humano, que não há como descrever ou explicar especificamente, ele se desenvolve e se aperfeiçoa na ação e na prática vivenciada, pois, é dialogando que se constrói o diálogo como instrumento construtivo para a superação de conflitos humanos (NAVEIRA, 2015).

Na concepção Freiriana de educação para que o diálogo aconteça é preciso que haja uma articulação de elementos constitutivos da própria dinâmica humana “são eles: amor, fé, confiança, humildade, esperança e criticidade” (GALLI; BRAGA, 2017, p.165) somados aqueles que são externos, mas que, estão intrínseca e socialmente estabelecidos, como a práxis, a contradição e a pronúncia. Aspectos esses presentes na dialética das experiências humanas, mas, socialmente necessários, para a realização de processos dialógicos.

As experiências humanas constituem-se de processos dialógicos e dialéticos ditados pela realidade, os quais, são incorporados nas dinâmicas e historicidades dos sujeitos ao longo de suas trajetórias, compreendidas aqui, na perspectiva da discussão

dialética materialista como processos originados de múltiplas determinações sociais (NASCIMENTO, 2017).

Processos esses, que, organizados e interpretados social e sistemicamente, manifestam-se como práticas sociais, ou seja, como ação que se realiza no mundo dos fenômenos materiais e como movimento que se organiza e reorganiza continuamente (TRIVIÑOS, 2006).

Partindo da concepção dialética e da atividade relacional e material humana, sempre “devemos considerar que o mundo social está em perpétua mudança e transformação, o que significa que os fenômenos materiais, nunca seguem sendo eternamente os mesmos” (Ibidem, p.123).

Os processos dialéticos estão presentes na realidade objetiva e na práxis social como elementos constituídos nas dinâmicas sócio históricas e nas relacionais sociais.

Nesse conjunto de representações sociais, as ações dialógicas também compõem a necessária organização e estruturação comunicacional das diversas dimensões da vivência humana.

Nas palavras do próprio Freire (1996, p.136) conviver implica diretamente no ato da comunicação humana, pois, “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão permanente o movimento na história”.

Na constituição da formação humana, além dos processos dialógicos, outros elementos sociais, tornam-se, fundantes e complementares para as superações das contradições existentes e para a efetiva perspectiva democrática.

Dentre estes elementos, está a esperança, termo muito utilizado nas produções literárias de Paulo Freire (GALLI; BRAGA, 2017).

O referido termo é analisado, algumas vezes, metaforicamente, como “motor” do diálogo, pois sem esperança não há perspectiva de transformações humanas possíveis e, que, a criticidade, é ação humana fundamental, uma espécie de “combustível para o motor” para o reconhecimento da possibilidade de mudança, “por isso, juntamente com a esperança, o pensamento crítico ajuda a vislumbrar a concretização de outra sociedade mais justa e igualitária” (Ibidem, p.166).

Ao dialogarem, as pessoas se deparam com diferentes perspectivas e a abertura ao pensamento crítico, e assim passam a considerar diferentes perspectivas sobre a realidade, com isso, as pessoas envolvidas no diálogo

acabam por compreender o mundo a partir destas diferentes perspectivas (Ibidem, p.167).

O processo dialógico além de permitir a interação entre as pessoas, ele movimenta e ressignifica pontos de vista e valores, reorganiza pensamentos e ações coletivas e assim, a conscientização humana, se desenvolve como ação gradual que vai se tornando possível a medida que supera a visão unilateral dos sujeitos e das suas relações, um movimento de respeito as diferenças através do diálogo (GALLI; BRAGA, 2017).

A dinâmica estabelecida pela técnica do diálogo como processo coletivo implica tanto para o alcance da transformação humana em seus valores e concepções éticas, quanto na redefinição de posicionamentos e opiniões socioculturais.

A pesquisa nacional realizada em 2005 potencializou o diálogo e as trocas de saberes das distintas vivências juvenis, enquanto ação metodológica e, considerou em seu resultado, que o “[...]processo de promoção do diálogo entre jovens com experiências de vida tão diferenciadas fez significativa diferença na qualidade das informações produzidas pela pesquisa” (IBASE; PÓLIS, 2005, p.14).

O fomento ao processo dialógico somado as participações das diferentes condições juvenis existentes podem sim contribuir para um debate esclarecedor e relevante a partir de conteúdos atualizados vivenciados pelas juventudes e, mais ainda, a abertura e/ou ampliação de canais de comunicação possibilitam a criação de oportunidades para inserção e ação coletiva.

A referida pesquisa nacional reitera que, “os Grupos de Diálogos produziram narrativas carregadas de avidez por “fazer alguma coisa”, por engajar-se em algum tipo de ação que possa perceber os resultados” (Ibidem, p.48).

Necessário enfatizar que dentro do processo de aplicação do GD para que haja fluidez no debate coletivo com vistas a efetivas trocas de conhecimentos, torna-se, fundamental uma intervenção direcionada e qualificada, ou seja, uma condução de grupo com sensatez e equilíbrio (Ibidem).

Tal intervenção e condução, dentro dos preceitos orientados pela técnica metodológica do GD, para que se efetive, é preciso organização e estruturação, tanto de espaços quanto de condições para a realização do diálogo em grupo.

Um dos instrumentos utilizados para estímulo à fala dos participantes chama-se “cenários provocativos” ou “caminhos participativos” (Ibidem, p.03).

Os “cenários” são utilizados nos GD’s como movimento dinâmico e tem por finalidade apresentar opiniões, informações, pontos de vista ou contexto vivenciado pelos participantes, os quais são, antecipadamente, registrados e sistematizados pelos facilitadores do GD.

Servem como proposta ou caminho alternativo, apresentando amostragens qualitativas acerca daquele contexto específico, através de recursos como: slides, fotos, dados, gráficos, informações objetivas, etc.

São uma espécie de “quadro” social da realidade, com o propósito de instigar falas e reflexões com a pretensão de alcançar diálogos e manifestação de valores mais profundos e reais, possibilitando maiores informações para a produção de dados qualitativos concernentes as realidades e aos conhecimentos dos pesquisados (Ibidem)

O presente estudo, desenvolveu-se, a partir de gradativos processos de inserção, interação e participação desta pesquisadora junto ao contexto e aos sujeitos pesquisados, os quais, possibilitaram aproximação, conhecimento e interpretação de uma realidade adversa, dinâmica e complexa, assim como, da possibilidade de identificação e registro dos modos de ser e se relacionar dos/as jovens em suas dinâmicas relacionais e participativas.

3.3. Contextualização da pesquisa

As subseções abaixo descritas têm como finalidade discorrer acerca dos elementos sociais e processuais metodológicos que nortearam esta investigação social.

A primeira subseção apresenta o *lócus* da pesquisa, espaço interativo de identificação, registro e coleta de dados e, também, onde se encontravam os sujeitos deste estudo.

Em seguida, são descritos os antecedentes que possibilitaram a imersão no contexto e tema da pesquisa.

Posteriormente, são apresentados os procedimentos de análise desta investigação social.

3.3.1. Lócus da Pesquisa

IMAGEM 1- Escola Estadual Governador Alexandre Zacarias de Assumpção



Fonte: Registro equipe GEPJUV, 2019.

O campo de observação e estudo é a escola pública de ensino médio Governador Alexandre Zacarias de Assumpção, localizada na área central do bairro do Guamá²² região periférica do município de Belém/PA. Uma das escolas públicas mais tradicionais e reconhecidas do referido bairro, composta de pluralidades de sujeitos, contradições e conflitos humanos, sociais e culturais.

Tanto a escola quanto o bairro, compreendem dinâmicas socioculturais e geográficas significativas e necessárias para elaboração da tessitura analítica desta

²² Segundo Costa e Cardoso (2019, p.161/162) o bairro do “Guamá assumiu destaque por ser considerado o bairro mais violento em razão do elevado número de homicídios, sobretudo se comparado com os demais bairros da Região Metropolitana de Belém. [...] possui, aproximadamente, 94.610 habitantes, sendo o bairro mais populoso de Belém, conforme os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010).”

pesquisa, por suas múltiplas dimensões e complexidades, as quais situam em correlação direta com o contexto e os sujeitos investigados.

O bairro do Guamá, dentre os 71 existentes no município de Belém, é considerado com o maior contingente populacional, agregando também um dos maiores quantitativos de organizações e movimentos sociais reconhecidos por suas tradicionais lutas e resistências socioculturais (COSTA; CARDOSO, 2019). Por outro lado, demarcado, dentre outras configurações, pelas altas taxas de ocorrências de violências, tráfico de drogas e ação de milícias²³ (COUTO, 2018).

Na contramão desses índices, o bairro também é reconhecido por sua diversidade cultural e religiosa, bem como, por suas tradicionais ações sociais e coletivas de enfrentamento as diversas problemáticas da comunidade, geralmente articuladas e executadas em parceria pelas inúmeras organizações comunitárias e não governamentais, que lutam pela redução dos elevados índices de violação de direitos humanos.

O município de Belém alcançou no ano de 2018 o índice populacional de 1.485.732²⁴ milhões de habitantes. Em decorrência, também, desse “inchaço” populacional somado à falta de planejamento e estrutura urbana eficiente e acessível, o município vem sofrendo inúmeras problemáticas sociais e econômicas, possibilitando ocorrências de grandes movimentos de ocupação interna e compulsória para os arredores da cidade e, conseqüentemente, o acirramento da desigualdade social.

A cidade de Belém, capital do Estado do Pará, é o segundo maior centro urbano da Amazônia brasileira e, tal como ocorre com as demais metrópoles do país, é marcada por intensa fragmentação e segregação social e espacial, em que coexistem, em circuitos entrecruzados, porém muitas vezes apartados entre si, realidades díspares, na interseção de vários mundos (BRITO; CUNHA; STEINBRENNER, 2017, p.22)

Esse é o retrato social da realidade vivenciada por milhares de famílias belenenses atingidas diariamente por tensões e embates frequentes devido a uma forte hierarquização organizacional, onde a demarcação social e simbólica se mostra

²³ No bairro do “[...] Guamá e na Terra Firme [...] a origem da milícia em si esteve associada à apropriação de formas de organização do tráfico de drogas, considerando que uma parte da cocaína que chega pelo rio à Belém passa necessariamente por eles” (COUTO, 2018, p. 96).

²⁴ <http://anuario.belem.pa.gov.br/wp-content/uploads/2019/03/Tabela-2-Demografia.pdf>. Acessado em 11/09/19.

evidente, ocasionando invisibilidade social e múltiplas ocorrências de opressão e dominação por parte de organismos institucionais diversos sobre a população que ocupa os bairros fora do centro urbano (Ibidem).

Essa realidade tem como consequência grandes aglomerações urbanas e forte expansão populacional, ocupando desordenadamente e sem estrutura básica de moradia e saneamento, os arredores da capital paraense. Com isso, “a maior parte da população que ocupa as áreas do entorno do centro, formando periferias, baixadas na designação local, sem a infraestrutura necessária ao convívio social digno, já que os serviços urbanos básicos são muito precários” (COSTA; CARDOSO, 2019, p.160), buscando sobreviver cotidianamente, diante das adversidades vivenciadas.

Nesse contexto e em condições semelhantes e/ou relativamente piores, com grandes disparidades de condições, de oportunidades e de possibilidades de escolhas, convivem e sobrevivem, a maioria dos moradores pertencentes aos 71 bairros que, atualmente, compõem o município de Belém²⁵. Tais bairros estão desde 1994, por força da legislação, são distribuídos em 08 Distritos Administrativos²⁶, incluindo as regiões de ilhas, que circundam a capital paraense. O Guamá está, entre os seis bairros que compõem o Distrito Administrativo DAGUA, conforme ilustra o mapa abaixo (ver Mapa 1).

MAPA 1 - Distrito Administrativo DAGUA²⁷.



Fonte: extraída da Cartografia dos Distritos Administrativos de Belém/PA

O bairro do Guamá é um dos mais reconhecidos por sua dinâmica histórica e social, com amplo território constituído de grandes adversidades e diversidade sociopolítica, dentre outros fatores, por sua localização, extensão territorial, dinâmica e índice populacional.

O Guamá distingue-se pelos extremos e pela intensidade dos acontecimentos que o marcam. Possui muitos títulos, como o bairro de maior quantidade populacional, tem uma reconhecida e grandiosa feira ao ar livre, elevados índices de ocorrências policiais, grande fluxo de pessoas e de mercadorias ribeirinhas, grande parte por causa da sua abertura para o rio, que inspirou seu nome (DIAS JUNIOR, 2009, p.37).

É também reconhecido por conter “um universo cultural muito rico [...] que guarda algumas características que lhe dão singularidade determinando o nível de identificação de seus moradores com o espaço” (Ibidem, p.38).

Tais reconhecimentos advêm da existência e resistência dos vários tipos de expressões culturais e religiosas tradicionalmente manifestadas no bairro, bem como, em decorrência do fluxo migratório, principalmente da população ribeirinha por conta da sua localização as proximidades do rio Guamá, absorvendo distintos aspectos e elementos socioculturais diversificados, sobretudo, pela origem de seus moradores, demarcando, com isso, uma identidade coletiva dos habitantes do bairro (Ibidem).

A expressividade da sua população se manifesta numa sociabilidade que marca o *ethos do* bairro, um bairro popular semelhante a outros bairros de Belém, mas que construiu uma representatividade identitária a partir das misturas culturais na composição de seu espaço (Ibidem, p.45)

Desde o seu surgimento até os dias atuais, o bairro do Guamá é considerado um grande espaço territorial cultural e político de manifestações e lutas, fatores esses que impulsionaram a criação local de diversos organismos e movimentos não governamentais, que, ainda, na atual conjuntura são reconhecidos por seus tradicionais enfrentamentos às inúmeras problemáticas existentes no bairro.

Assim, organizados em associações e centros comunitários, os moradores da área passaram a discutir questões de infraestrutura, saúde pública, segurança, cultura, educação e demais assuntos concernentes à garantia de cidadania para a população guamense (Ibidem, p.57-58)

Neste contexto de lutas, em torno das demandas dos moradores do bairro, em busca da garantia de seus direitos, as quais não coadunam com as percepções depreciativas, geralmente midiáticas, em referência às ações ilícitas ocorridas no bairro, que acabam sendo generalizadas à toda a população do Guamá, é que, parte dos moradores vêm resistindo diariamente aos estigmas e discriminações sofridas.

Todas essas representações sociais e culturais somadas ao fortalecimento das identidades coletivas comunitárias locais, suas ações e movimentos em prol das melhorias do bairro também contribuíram para o impulsionamento e criação de inúmeros espaços institucionais no bairro, dentre eles, as escolas públicas.

Atualmente, o Guamá conta com alguns espaços escolares públicos, tanto municipais quanto estaduais, centralizados apenas na área central do bairro, agrega também, o campus da Universidade Federal do Pará (UFPA). Dentre essas unidades escolares do bairro está a escola estadual de ensino médio Governador Alexandre Zacarias de Assumpção, *lócus* desta pesquisa, em atuação no bairro há 34 anos (1985-2019). O nome da escola, refere-se, a um ex-governador intendente do Pará (RIBEIRO, 2010). É uma das escolas mais antigas e tradicionais do bairro, carinhosamente, é chamada por seus estudantes e moradores do bairro como “Zaca”, “esta expressão é o modo reduzido e intimista usado por alunos, professores, pais, mães de alunos e moradores do Guamá para identificar a instituição [...]” (Ibidem, p.12)

Segundo o último Projeto Político Pedagógico da escola (PPP), que é uma versão trienal (2014 a 2016), a escola foi inaugurada em 1985 após várias manifestações e movimentos dos moradores devido à ausência de uma escola local de nível médio (naquela época tratava-se do 2º Grau) somado a grande demanda de estudantes para esse nível de ensino.

A escola foi uma conquista da comunidade do bairro do Guamá que organizada através dos Centros Comunitários e Associações de Moradores, reivindicaram por meio de mobilizações, manifestações e, por fim, um grande assinado [...] a construção de uma instituição de ensino em nível de 2º Grau para o bairro, visto que neste não havia uma escola para atender a tal demanda (PPP, 2014, p.09).

Em decorrência da crescente demanda de estudantes, sua estrutura física foi considerada pequena para absorver toda a população de estudantes do bairro, assim, passou pela primeira reforma estrutural em 1990. Mas, [...] apenas em 1997, com base na resolução nº 339 de 30/04/1997, o ensino médio no “Zaca” foi reconhecido oficialmente” (RIBEIRO, 2010, p. 37).

Oito anos (1998) mais tarde, o prédio da escola foi ampliado e acrescido de novas salas de aula, laboratórios e outros espaços coletivos “tornando-se escola de médio porte” (PPP, 2014, p.11), contando uma nova estrutura física com três andares e dois blocos de salas de aulas funcionando completamente, após conclusão da reforma no ano de 2001 (Ibidem).

A escola é parte de um conjunto de unidades educativas públicas instituídas no Guamá, reconhecida e respeitada localmente e, também, demarcada por diversos contrastes sociais e pedagógicos.

Em relação ao impulsionamento escolar no bairro, a escola Zacarias de Assumpção “foi a única escola do bairro, durante quase toda a primeira década de 1990 a oferecer o ensino médio àqueles que conseguiam chegar a esse nível de ensino” (RIBEIRO, 2010, p.38).

Os cursos ministrados no ensino médio até 1997 consistiam em técnicos profissionalizantes. Após esse ano, com o período de unificação do ensino médio no Brasil, transformou-se na estrutura técnica e pedagógica atual (Ibidem).

A ausência do estado junto a escola, tornava-se explícita frente à viabilidade desses e outros recursos necessários para o aprimoramento da educação, pois, poucas foram as mudanças ocorridas nas condições físicas e materiais, pequenas mudanças ocorreram (Ibidem).

Na atualidade, a escola mantém a mesma estrutura física, ainda com algumas precariedades, escassos recursos materiais e humanos. Situação ressaltada no Projeto Político Pedagógico da própria escola (PPP, 2014).

A escola E.E.M. Governador Alexandre Zacarias de Assumpção é uma instituição de médio porte, com prédio em terreno próprio. Suas dependências são estruturadas em dois blocos de alvenaria [...] ambiente quente, com ventilação precária, prejudicando a qualidade das aulas ali ministradas, comprometendo o processo de ensino e aprendizagem, principalmente no turno da tarde. Professores, alunos e demais funcionários sentem desconforto em estar no referido ambiente, principalmente no verão, o que gera problemas de saúde, como perda de voz, cefaleia e outros (Ibidem, p.13).

Nesse interim, a escola passou por inúmeras gestões e distintas ações e projetos, os quais foram incorporados, articulados e implementados, e que, na tentativa de dinamizar as práticas educativas, buscaram fomentar e disseminar conhecimentos, informações e formações sobre temáticas e discussões diversas e contextuais.

O Grupo de Estudos e Pesquisas em Adolescência, Juventude e Fatores de Vulnerabilidades e Proteção (GEPJUV) é um dos Grupos que atuam na escola, desenvolvendo pesquisas, com devolutivas e processos formativos voltados a temáticas relativas aos Direitos Humanos com foco no segmento juvenil.

As atividades do GEPJUV realizadas recentemente (anos de 2018 a 2019) em parceria com a escola consistem de visitas, pesquisas, formações e rodas de conversas junto à gestão, estudantes, professores e familiares.

Dentre as ações desenvolvidas, destacam-se: Semana da Família na escola; Semana da Consciência negra; Oficinas formativas com temas diversos, como: Identidade, Preconceito e Racismo, Violência, Participação, Palestras sobre Saúde Mental, Campanhas; Mobilizações sociais e atendimentos individuais.

As ações formativas e de pesquisa desenvolvidas pelo GEPJUV foram dinamizadas utilizando a técnica do Grupo de Diálogo e tiveram como finalidade fazer conexão com as devolutivas da pesquisa realizada no ano de 2017. Ações essas que serão apresentadas na seção seguinte, a qual, descreve e analisa os percursos que antecederam e delinearão os pressupostos constitutivos desta pesquisa.

Voltando à estrutura física da escola, o prédio atual ainda se divide em dois grandes blocos de salas de aula, com dois andares, comportando 16 salas de aula ao todo. Conta com uma infraestrutura ampla, mas, em condições deficitárias quanto a sua manutenção e acessibilidade. Em um dos blocos de salas de aula, as portas de acesso às salas (apenas uma porta por sala) ficam de frente para o corredor, onde não circula ventilação natural. O outro bloco de salas de aula, conta com melhores condições de entrada de luz e ventilação natural pelos corredores, por ficar de frente para uma área aberta. Mas, não resolve a intensidade do calor dentro das salas, pois, as mesmas precisam permanecer com as portas fechadas durante as aulas.

A maioria das salas tem aparelho de ar condicionado, mas nem todos funcionam. Pela existência dos aparelhos de condicionadores de ar, os ventiladores de teto foram retirados. Quando não há funcionamento dos condicionadores de ar (o que ocorre com

frequência) a dificuldade é enorme para a permanência dos estudantes em sala de aula, devido ao excessivo calor, principalmente, no turno da tarde, período do dia com maior intensidade do sol. As janelas, também contribuem para a pouca circulação de ar natural, por serem pequenas e no alto da sala.

A escola dispõe também de um auditório que comporta aproximadamente 100 pessoas. Várias vezes, esse espaço é utilizado em substituição às salas de aula, pelo não funcionamento dos condicionadores de ar. Esse procedimento é quase rotineiro, algo observado desde os primeiros registros de campo. Em período de avaliações bimestrais, a utilização do auditório pelos professores é mais frequente. Havendo até a junção de duas turmas no mesmo dia e horário para aplicação de avaliações.

Nos fundos da área da escola, há uma pequena quadra de esportes, a quadra não tem cobertura e é o local onde os estudantes desenvolvem a disciplina Educação Física, geralmente voltada para atividades desportivas de queimadas e voleibol. Próximo à quadra, existem dois banheiros para uso dos estudantes, que quase sempre estão em precárias condições de limpeza e higiene. A sala da direção e da coordenação pedagógica fica próxima à área de recreação e da cozinha. Esses dois últimos espaços são os locais onde a maioria dos estudantes circula e permanece. É uma área aberta e com boa circulação de ar natural.

As merendas variam diariamente, indo desde suco com bolacha, sopa e até açaí. Importante frisar que a vasilha, a colher e a farinha para tomar o açaí têm que ser trazidas de casa por cada estudante. O dia da merenda do açaí é o mais esperado pelos estudantes.

Há também uma biblioteca que, geralmente, está fechada. Segundo informações da direção escolar o motivo é a falta de profissional habilitado para a função de bibliotecário.

Em relação ao quantitativo de estudantes, ao todo, a escola atende mais 1.800 alunos nos três turnos (manhã, tarde e noite). São, em maioria, moradores do próprio bairro. Estão na faixa de idade entre 14 a 29 anos, oriundos, talvez, de trajetórias de vidas diferenciadas e fragilizadas pela violência e desigualdade social, com realidades adversas e projeções de vida distintas, mas, demonstram personalidades demarcadas pela afirmação das identidades e na busca e/ou reconstrução da autoestima, informações essas, identificadas nas conversas e observações durante a pesquisa de campo.

Há ainda, outros agravantes que, somados à essas deficiências, acirram ainda mais as dificuldades para permanência e continuidade dos estudos por parte dos estudantes. Segundo informações dos próprios estudantes, há um quantitativo de estudantes que trabalham pela manhã e vêm direto do trabalho para a escola ou ainda aqueles que trabalham à noite e estudam durante o dia. Quando perguntado para alguns estudantes, quais eram as funções ou trabalhos remunerados realizados por esses que tinham dupla jornada (estudo e trabalho) as respostas repassadas foram, que a maioria trabalha em pequenos comércios no próprio bairro e, as funções, são geralmente, de vendedor/a de confecções, batedor ou entregador de açaí e de água ou de gás.

Dada a realidade vivenciada por alguns jovens estudantes de escola pública do ensino médio, que também são trabalhadores, estudos sinalizam que, de alguma maneira, a maior parte dos estudantes deste nível educacional, desenvolve algum trabalho remunerado ou bico e tenta combinar a vida simultânea de estudante e de trabalhador, “de toda maneira, o trabalho em suas diferentes formas, faz parte da realidade de parcela considerável dos estudantes do ensino médio do país” (CORROCHANO, 2014, p.207).

A autora enfatiza que o trabalho, geralmente desenvolvido por jovens de comunidades periféricas, recai na ilegalidade, nas precárias condições e, na não remuneração, principalmente, para aqueles pertencentes à faixa etária entre 15 a 17 anos, por não contar como inserção de aprendizagem, conforme previsto na lei da aprendizagem (Lei nº 10.097/2000).

Tais fatores podem contribuir para o não acesso e continuidade à escola por parte dos jovens. Ressalta-se, também, que estas condições não caracterizam apenas a realidade da escola pesquisada, mas sim, grande parte das escolas públicas brasileiras (KRAWCZYK, 2009).

A realidade escolar está estrutural e humanamente desgastante, a falta de condições materiais e a distante conexão com as demandas e realidades dos/as estudantes, reflete uma realidade ampla e complexa brasileira, originada a partir de um cenário macro de adversidades, exclusões e violações de direitos humanos, decorrentes de um projeto democrático inacabado de educação pública, efetivamente, de qualidade em consonância com as transformações socioeconômicas, culturais e políticas que reordenaram as organizações societárias e suprimiram princípios humanos basilares (Ibidem).

Mesmo com todas essas complexidades decorridas das mudanças nos processos societários, os sujeitos desta pesquisa, os/as estudantes do ensino médio, manifestaram interesse e motivação para as construções de suas identidades, nas suas relações interpessoais e na busca de oportunidades para inserção social e formativa. Tentando constituir e/ou reconstituir suas trajetórias de vida adequando-se ao contexto vivenciado.

Nessa perspectiva de identificação das percepções e trajetórias de vidas dos/as jovens estudantes e suas constituições relacionais subjetivas, participativas e coletivas é que a pesquisa buscou alcançar seus objetivos, através da imersão na realidade desses sujeitos e nos seus cotidianos dentro do espaço escolar.

3.3.2. Antecedentes e inserção no contexto da pesquisa

Conforme citado na introdução, este estudo acadêmico está inserido numa pesquisa mais ampla orientada pela professora coordenadora do Grupo de Estudos GEPJUV/PPGED/UFPA.

A pesquisa macro intitula-se: “*Juventude negra e escola: desigualdades, protagonismo e o potencial transformador da diversidade*” (SILVA, 2018), a qual possibilitou a composição de um abrangente banco de dados quanti-qualitativo acerca da situação de diversas variáveis relacionadas às juventudes, com um destaque para a exposição às violências em diferentes contextos com adolescentes e jovens estudantes de escolas públicas de Belém.

Os dados foram obtidos através da aplicação de *Inventário Sociodemográfico e de Identificação de Eventos, Exposição e Percepções sobre a Violência para Adolescentes e Jovens*, composto de 82 questões, entre objetivas e subjetivas e da realização de Grupos de Diálogo sobre temáticas variadas.

Na pesquisa quantitativa, participaram 644 adolescentes e jovens de 10 escolas públicas de Belém/PA (SANTOS, 2016, 2018; SILVA, 2018).

Este acervo rico em informações e dados quanti e qualitativos locais sobre o referido objeto, os quais, a partir de um recorte social e uma breve sistematização foram utilizados como suporte para continuidade das atividades do grupo de pesquisa nos anos subsequentes.

Como prosseguimento às ações realizadas, o GEPJUV retornou a uma das escolas participantes da pesquisa e propôs à direção escolar desenvolver atividades

complementares à pesquisa com o intuito de correlacionar os dados obtidos com ações realizadas no corrente ano e, desta forma, ser possível ampliar e atualizar os dados quanti-qualitativo acerca da juventude no espaço escolar público e no bairro, bem como promover nesse espaço, processos formativos para estudantes sobre os temas relativos à referida pesquisa.

Desse modo, a equipe GEPJUV juntamente com a direção da Escola Estadual de Ensino Médio Governador Alexandre Zacarias de Assumpção planejaram um cronograma de Grupos de Diálogo e outras atividades formativas como processo devolutivo e contínuo da pesquisa realizada para algumas turmas do turno da tarde, haja vista, que este turno tem maior quantitativo de aulas vagas.

Em paralelo às realizações das atividades devolutivas da pesquisa, cada membro do GEPJUV indicou proposição para suas respectivas pesquisas, seus objetos e objetivos. A partir desses dados foram elaborados planos de trabalho para cada pesquisador/a membro do grupo de pesquisa.

Desse modo, as atividades foram desenvolvidas tendo como linha de orientação, observação e registro, tanto o alcance dos objetivos do GEPJUV como também das pesquisas individuais.

A pesquisa macro contém cinco objetivos específicos, dentre esses, o segundo objetivo, refere-se, a *“mapear e analisar experiências coletivas de organização e participação de jovens (culturais, políticas, religiosas, esportivas etc.), discutindo o potencial educativo destas experiências e suas contribuições às práticas escolares”* (SILVA, 2018), o qual serviu de parâmetro para a proposição e delineamento da pesquisa de mestrado aqui apresentada.

No início do segundo semestre de 2018, foram realizados as etapas e procedimentos abaixo descritos para inserção da equipe GEPJUV na escola, desde o acompanhamento ao desenvolvimento de ações tanto junto à direção, quanto aos estudantes.

Registra-se, que os processos listados a seguir, foram etapas que antecederam e, também, delinearam a presente pesquisa social.

1ª etapa: *Agenda de visita à direção escolar:* A equipe GEPJUV, a direção e a coordenação pedagógica da escola organizaram e definiram agenda e cronograma de atividades para desenvolvimento em algumas turmas no período da tarde. Periodicamente ou conforme demanda, foram realizadas visitas à direção para repasse

de informações sobre os encaminhamentos das atividades desenvolvidas ou ajustes e/ou complementos na agenda de ações programadas.

2ª etapa: *Observações e registros gerais no ambiente escolar:* Os momentos introdutórios das atividades do grupo de pesquisa na escola, contaram, inicialmente, com as observações e registros gerais ocorridos nos espaços da escola fora da sala de aula, como, a identificação dos/as estudantes, bem como, seus comportamentos, modos e estilos.

3ª etapa: *Contato com estudantes:* O ingresso e a aproximação da equipe GEPJUV nas salas de aulas foi o processo mais aguardado e mais desafiador. As entradas nas salas de aula aconteceram de maneira gradativa, buscando interações preliminares com os/as estudantes, respeitando espaço, ritmos e tempo de conquistas e construção de confiança. As inserções iniciais nas salas de aula, ocorreram em turmas do período da tarde que estavam em horários vagos, geralmente, no tempo de uma aula (45 minutos).

As conversas com os estudantes iniciavam com apresentações individuais. Em seguida, apresentado o GEPJUV, seus objetivos, finalidades da atuação na escola, relatando as atividades já realizadas e aquelas em desenvolvimento no corrente ano. Posteriormente, perguntava-se aos estudantes sobre o interesse e disponibilidade para conversa e participação em grupos de diálogos e também sobre a indicação de temas que despertavam interesse em conhecer ou aprofundar conhecimentos para a realização de debate coletivo em sala de aula. Todas as propostas indicadas foram registradas pela equipe GEPJUV, elencadas e organizadas em sequência de maior destaque ou frequência.

Conforme planejamento, as quatro temáticas com maior indicativo pelas turmas foram estruturadas como proposta metodológica formativa para realização de GD's relacionando-as aos dados quantitativos obtidos na pesquisa realizada pelo GEPJUV em 2017.

As sugestões temáticas propostas pelos estudantes foram: identidade; sexualidade; políticas públicas; homofobia; drogas; racismo; gênero; preconceito; gravidez na adolescência; desigualdade; bullying; depressão; participação de jovens em grupos; suicídio; violência; discriminação; maternidade e paternidade.

As quatro temáticas com maior destaque, foram: 1) *Juventude e Identidade*; 2) *Violência*; 3) *Racismo e Preconceito*. A partir dos destaques temáticos pelas turmas visitadas, foi possível planejar e desenvolver 12 Grupos de Diálogos sobre as temáticas acima referidas.

Desse total, 04 GD's foram utilizados e aprofundados para análise desta pesquisa. Participaram dos 12 GD's 09 turmas e 306 estudantes²⁸, conforme demonstrado abaixo na tabela geral dos grupos realizados (ver tabela 1).

TABELA 1 - Doze Grupos de Diálogos realizados

TEMAS	GD's	QUANT. DE PARTICIPANTES
1) Juventude e Identidade	102	23
	202	31
	104	24
	106	26
2) Violência	104	27
	106	28
	103	22
	203	35
3) Racismo e Preconceito	302	28
	303	17
	107	27
	103	18
TOTAL:	12	306

Fonte: Banco de Dados GEPJUV/ICED/UFPa. Produzido pela autora.

Todos os 12 GD's realizados foram desenvolvidos no turno da tarde, tendo em média 17 a 35 estudantes, conforme apresentado nas três figuras abaixo.

FIGURA 1 – GD: Juventude e Identidade

²⁸ Extraído do Relatório Técnico Científico Final – PIBIC/UFPa. Período Agosto 2018 a julho 2019. (PACHECO, 2019) Não publicado.

TEMA 1: JUVENTUDE E IDENTIDADE	GD's	Nº DE PARTICIPANTES
	102	23
	202	31
	104	24
	106	26

Fonte: Banco de Dados GEPJUV/ICED/UFPA. Produzido pela autora.

FIGURA 2 – GD: Violência

TEMA 2: VIOLÊNCIA	GD's	Nº DE PARTICIPANTES
	104	27
	106	28
	103	22
	203	35

Fonte: Banco de Dados GEPJUV/ICED/UFPA. Produzido pela autora.

FIGURA 3 – GD: Racismo e Preconceito

TEMA 3: RACISMO E PRECONCEITO	GD's	Nº DE PARTICIPANTES
	302	28
	303	17
	107	27
	103	18

Fonte: Banco de Dados GEPJUV/ICED/UFPA. Produzido pela autora.

As interações e as aproximações entre a equipe GEPJUV e os/as estudantes decorreram de um processo de conquista e de confiança estabelecidas, consideravelmente, rápidas. Todos os temas debatidos foram refletidos coletivamente em consonância com as realidades vivenciadas pelos/as estudantes, ressaltando a importância de cada presença e estimulando a fala e expressão de cada participante.

Nesse sentido, a realização de GD contribuiu e possibilitou para a intermediação do processo dialógico entre os participantes por ter como princípio a exigência de uma condução responsável, onde a figura e presença de um/a facilitador/a com habilidade para explorar o campo de saberes e de atuação dos participantes com mediação equilibrada para que as manifestações, reflexões e críticas sociais expressadas pudessem ser trocadas e revertidas em (re)construção coletiva de conhecimentos, alcançando um movimento reflexivo dialógico e transformador para e nas relações humanas (GALLI; BRAGA, 2017).

Consideram-se, alguns fatores específicos para esse processo de conquista tão rápido, dentre eles: o estímulo à fala de todos os estudantes, a maneira horizontalizada de trocar informações e saberes, a motivação para a manifestação individual, a clareza e transparência no diálogo e no modo como foram instigadas as proposições temáticas para desenvolvimento dos GD's. Todos esses elementos compuseram um conjunto de movimentos e ações que possibilitaram a transmissão de confiança, despertaram e estimularam o diálogo e contribuíram para uma aproximação mais rápida entre os membros participantes.

A participação desta pesquisadora no planejamento e desenvolvimento desses GD's contribuiu, significativamente, para a proposição da problemática e elaboração

das perguntas norteadoras desta pesquisa. Especialmente, os resultados dos GD's *Identidade e Juventude*²⁹ em muito potencializaram o delineamento desta investigação social, possibilitando a elaboração de um percurso programático e de uma proposta metodológica e instrumental, constituídos, a partir, das demandas de uma realidade social concreta, pautadas na dinâmica e vivência da própria condição juvenil.

A pesquisa em questão, *Juventude, sociabilidade e participação: percepções e desafios de jovens estudantes do ensino médio da Escola Estadual Governador Alexandre Zacarias de Assumpção, Belém-PA*, foi uma proposta, efetivamente, resultante de uma demanda e uma lacuna apontada pelos/as próprios jovens estudantes, os quais, vêm lutando para sair da invisibilidade social e buscam ser compreendidos e potencializados em suas diferentes presenças socioculturais.

Nesta investigação social são apresentados, aprofundados e refletidos os processos e debates decorridos da realização de 4 (quatro) GD's sobre a temática: *Sociabilidade e Participação*, conforme aponta o objeto de estudo e os objetivos desta pesquisa.

Os processos de construção metodológica dos referidos GD's, a convocação das turmas e os instrumentais utilizados para realização dos Grupos de Diálogos serão discorridos a seguir.

3.3.3 Percursos metodológicos

A utilização do Grupo de Diálogo como procedimento metodológico dentro desta pesquisa social se faz necessário por permitir o fomento ao diálogo, a troca de experiências e a reavaliação quanto aos valores que permeiam as escolhas dos estudantes/participantes em meio ao contexto sócio histórico vivenciado por esses sujeitos.

Torna-se, fundamental, levar em conta toda complexidade e diversidade existente e vivenciada pelos jovens estudantes, pois, o GD preza dentre outros aspectos, pela dinamicidade e riqueza de saberes e experiências dos participantes.

Tanto os sujeitos, quanto a própria investigação social emergem de um processo coletivo de aprendizagens, onde o movimento dialógico serve tanto como método de aplicação, quanto como princípio e/ou valor social a ser fortalecido, sem deixar de

²⁹ Importante frisar que o GD *Juventude e Identidade* não é objeto de análise desta pesquisa. Assim, a programação e os materiais utilizados na realização do referido GD não serão aqui disponibilizados, pois a finalidade é apresentar e trabalhar os grupos ligados ao tema *Sociabilidade e Participação*.

considerar os limites, desafios e potencialidades identificados durante o percurso da realização de um GD (IBASE; PÓLIS, 2006).

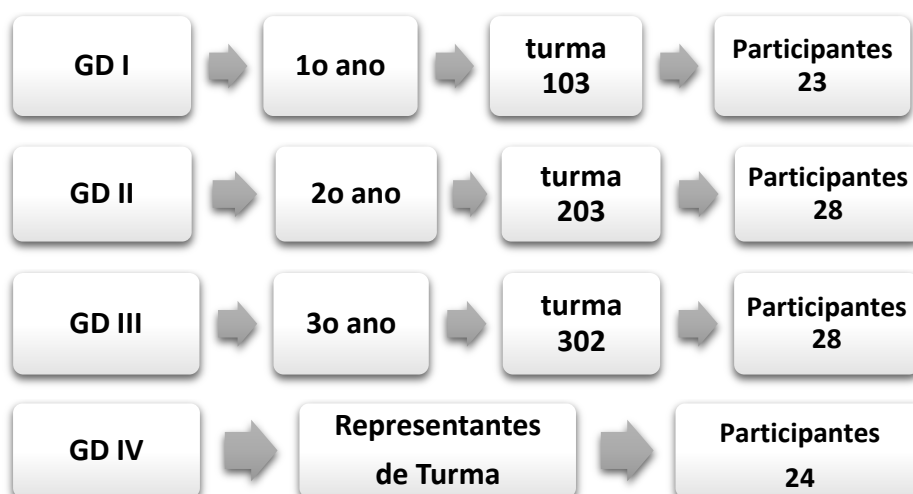
Nesse sentido, ressalta-se que, esta pesquisa surge de vivências coletivas anteriores e demandadas, a partir, de uma realidade social concreta, onde, após a realização de 12 GD's, dentre esses, 04 GD's foram selecionados para aprofundamento e análise de dados para esta pesquisa.

Os 04 GD's foram assim distribuídos, três grupos com turmas específicas do 1º, 2º e 3º ano e um grupo com Representantes de Turma. Todos pertencentes ao período da tarde. Após a identificação e seleção desses 04 GD's foi possível elaborar, planejar e preparar o conteúdo programático e os instrumentos a serem aplicados.

As turmas participantes foram indicadas pela direção escolar em consonância com a dinâmica e perfil das mesmas, a partir, dos seguintes critérios: quantitativo de horários de aulas vagas, interesse dos estudantes em participar de um grupo de diálogo, turma que apresentava alguma dificuldade de interação na escola, tais como, falta de atenção ou participação nas aulas, problemas de relacionamentos ou muitas faltas, dentre outros.

A partir da confirmação de participação voluntária dos estudantes, os quatro GD's foram categorizados como GD I, GD II, GD III e GD IV, respectivamente, 1º, 2º, 3º ano e os/as Representantes de Turma, conforme descritos na figura abaixo (ver figura 4).

FIGURA 4 – GD's Sociabilidade e Participação



Fonte: Banco de Dados GEPJUV/ICED/UFPA. Produzido pela autora.

Tais categorizações foram utilizadas para titular e facilitar a identificação e classificação de cada turma participante, posteriormente, no decorrer do texto, apenas serão utilizadas as referidas siglas para designar cada GD.

Importante observar que os membros do Grupo de Pesquisa GEPJUV, coletivamente, organizaram, desde o espaço de realização dos GD's à proposição e elaboração dos materiais utilizados, com suporte material, pedagógico e humano para o melhor desenvolvimento e maior registro de informações possíveis para esta pesquisa.

A metodologia da pesquisa, orientou-se, por um conjunto de instrumentos que compuseram os Cenários Provocativos e que serviram como caminhos participativos (IBASE; PÓLIS, 2006), bem como, nortearam as bases fomentadoras da pesquisa com ênfase a temática e ao contexto social vivenciado pelos participantes, “esses cenários são construídos com base em possibilidades disponíveis na sociedade e, enquanto tais, apresentam-se como alternativas para se tratar ou focar tal questão” (Ibidem, p.03).

Os procedimentos metodológicos, abaixo descritos, foram organizados e elaborados, especificamente, para utilização nos GD's sobre Sociabilidade e Participação, à luz da realidade e dos sujeitos da pesquisa, previamente observados, os quais, contribuíram para dinamização, identificação e análise dos resultados desta pesquisa, são eles:

a) Cenário Provocativo I: *A Compreensão das experiências de sociabilidades dos jovens* (APÊNDICE A)

Este instrumento teve por objetivo compreender as experiências pessoais e relacionais dos estudantes perante seus contextos de vida, tais como igreja, comunidade, grupos de teatro, dança, o que gostavam, o que faziam, dentro e fora da escola, dentre outras informações. Buscava discutir, a partir do entendimento dos estudantes, suas experiências pessoais e relacionais, as dinâmicas de sociabilidades, inserção e atuação em espaços coletivos. O instrumento era composto de seis perguntas que contribuíram para estimular o debate entre os participantes e, posteriormente, substantiar os dados da pesquisa, são elas: 01)Sinto-me livre para emitir minhas opiniões?; 02)No que me baseio para tomar decisões e Quais minhas fontes de referências e informações?; 03)O que faço na escola, além de estudar?; 04)O que gosto de fazer quando estou fora da

escola? 05) Você participa de algum grupo? Qual(is)?; 06) O que me motiva a participar de ações e/ou grupos dentro ou fora da escola? Cada participante recebeu uma cópia impressa do instrumento e respondeu individualmente. Após todos terem concluído o preenchimento do instrumental, os participantes foram convidados a ler suas respostas e, à medida que liam, as afinidades e diferenças eram ressaltadas entre eles, assim como as semelhanças entre o que gostavam e o que não gostavam de fazer dentro e/ou fora escola. Após elencadas as identificações e os destaques quanto as diferenças e semelhanças surgidas nas respostas, os participantes foram chamados a expor seus pontos de vista e a dialogar sobre suas realidades, desafios e perspectivas.

b) Cenário Provocativo II: *O sentido e o significado de Participação* (APÊNDICE B)

Tal instrumento objetivava dar sequência à dinâmica aplicada anteriormente. Dessa maneira, após todos os participantes responderem as seis questões do instrumento I e iniciarem uma reflexão coletiva acerca das respectivas respostas, os participantes foram convidados a emitir suas opiniões e percepções individuais acerca do sentido e significado sobre participação. Uma tarjeta foi distribuída para cada participante com a seguinte frase: “*Participar é ...*”. Foi solicitado que, individualmente, complementassem a referida frase, a partir do entendimento e compreensão de vida de cada um/a. Tal procedimento tinha por finalidade identificar e registrar o entendimento individual acerca do sentido do termo *participação* e se essa compreensão refletia ou não nos comportamentos, atitudes, diálogos, relações, tomadas de decisões, iniciativas, interesses e motivações, ou seja, nos seus contextos de vida. Após o complemento textual da frase, as tarjetas foram embaralhadas e colocadas sobre uma mesa, viradas com as respostas para baixo. Cada participante, aleatoriamente, retirava uma tarjeta e analisava o texto descrito. No momento da exposição e leitura coletiva, cada participante apresentava sua análise sobre o texto lido. Ao final das apresentações, abriu-se para debate e aprofundamento do tema e dos textos apresentados, potencializando as compreensões dos participantes sobre o significado de participação e a correlação efetiva desse entendimento em seus contextos de vida, tanto pessoal, quanto coletivamente. O diálogo coletivo era constantemente estimulado pela facilitadora e instigado, a partir, das respostas apresentadas, com conexão à realidade social dos participantes.

c) Cenário provocativo III: Texto: Juventude e Participação³⁰ (APÊNDICE C)

Como continuidade as atividades anteriores e possibilidade de ampliação contextual a reflexão e ao diálogo dos participantes foi distribuído o texto intitulado: “*Juventude e Participação*”. Trata-se de um texto de leitura rápida (uma página), didático e ilustrativo. É parte integrante do Programa Salto para o Futuro, coletânea sobre juventude (nº46)³¹, vinculado ao Ministério da Educação (MEC). O objetivo do texto foi de ampliar e potencializar as reflexões e os debates acerca dos temas discutidos. Antes da realização da leitura coletiva do texto, cada estudante se auto indicava para leitura de um parágrafo e, assim, aquele que se dispusesse a contribuir com a leitura, se organizava em um processo sequencial, para que durante a leitura geral do texto não ocorresse interferências e nem grandes pausas. Dentre as perguntas contidas no texto estava a seguinte: “*o que é participar hoje?*”. Assim, a partir do conteúdo do texto e da pergunta citada, a facilitadora buscava instigar a compreensão dos participantes e, ao longo das reflexões, buscava conectar os diálogos com as realidades vivenciadas e com as atividades anteriormente desenvolvidas, buscando identificar concepções individuais e coletivas quanto aos temas.

Os cenários provocativos tiveram por finalidade possibilitar vez, voz, compartilhamento, sentido e significado aos distintos saberes dos sujeitos sociais que se dispuseram a contribuir e participar dos GD’s realizados, bem como, compreender as percepções e estratégias desenvolvidas e/ou estabelecidas socialmente sobre os processos de sociabilidade e participação vivenciados por esses jovens estudantes do ensino médio das três turmas, mais os representantes de turma.

A partir da definição da direção escolar, da confirmação das turmas participantes, dos instrumentos elaborados e do conteúdo programático construído e aprovado, o passo seguinte foi o desenvolvimento dos quatro GD’s.

Todos os GD’s foram desenvolvidos em salas de aula, em horários vagos das referidas turmas, com exceção do GD IV que houve uma reorganização de horários de

³⁰ Fonte: Juventude – Salto para o futuro nº46. Juventudes e Culturas de Participação.

³¹ “No ar desde 1991, o programa é interativo e se tornou referência para professores e educadores de todo o país. O Salto utiliza diferentes mídias - tv, internet, fax, telefone e material impresso - no debate de questões relacionadas à prática pedagógica e à pesquisa no campo da educação”. Extraído do Portal do MEC: <http://portal.mec.gov.br/acessibilidade-sp-940674614/111-tv-mec-818951690/tv-escola-1440558247/13258-salto-para-o-futuro-sp-1346571866>. Acessado:01.09.2019

aulas, feito pela direção, para que todos os representantes de turma do período da tarde pudessem participar, sem que houvesse perdas de aula pelos estudantes/representantes.

Todos os agendamentos (mês, dia e horário) dos GD's foram propostos pela direção escolar.

Os GD's foram realizados utilizando os mesmos tempos corridos de duas aulas de 45 minutos, ou seja, no tempo de uma hora e meia, cada GD foi realizado.

Devido ao pouco tempo disponibilizado para cada GD não foi possível grande aprofundamento dos conteúdos debatidos, para que todos tivessem oportunidade de manifestar seus pontos de vista e possibilitar a troca de ideias, foi organizado uma proposta de tempo para cada relato.

Apesar de todos os participantes se conhecerem, alguns tiveram dificuldades de participar da dinâmica e de se expressar.

As brincadeiras e conversas paralelas foram constantes, mas, em alguns momentos necessários, para obter descontração e leveza nas discussões.

A sala de aula sem ventilador e/ou ar condicionado, contribuiu para que as saídas e entradas na sala fossem constantes para buscar água no refeitório.

O barulho externo no corredor foi enorme por conta da porta da sala aberta, em decorrência da falta de ventilação interna.

Mesmo com todas essas dificuldades durante a realização de alguns GD's, foi possível desenvolver toda a programação proposta, ou seja, não houve grande comprometimento para o alcance dos objetivos da pesquisa.

Para a organização do espaço, a equipe GEPJUV, geralmente chegava uma hora antes do horário agendado para o desenvolvimento de cada GD.

Antecipadamente, preparava todos os equipamentos e materiais necessários, distribuía as tarefas entre os membros e organizava as cadeiras da sala de aula em formato circular.

A disponibilidade das cadeiras em forma de círculo é compreendida dentro de uma concepção de ensino-aprendizagem na qual se fundamenta na integração, interação e participação efetiva dos participantes, permitindo que as discussões e os debates possam fluir horizontalmente, olhando frente a frente, um para o outro e, assim, todos os participantes possam se conhecer e ser reconhecidos, como prática educativa democrática e dialógica (FREIRE, 1996).

Essa compreensão dialógica circular e horizontalizada foi estimulada aos estudantes desde as primeiras articulações e contatos com escola e, se constituiu como prática inicial e rotineira durante os encontros realizados pelo GEPJUV.

Após a dinâmica de abertura, como boas vindas e/ou movimento do corpo, de despertar e de motivação, geralmente, utilizava-se um abraço ou uma música reflexiva. Em seguida, uma conversa iniciava as discussões nos GD's, geralmente com foco nas vivências pessoais e nas relações interpessoais.

Como já havia certa abertura e conhecimento antecipado dos participantes com a pesquisadora e os demais membros do GEPJUV, a conversa fluía espontaneamente e com tons de leveza e brincadeiras.

Foi informado que, tanto a presença, quanto a participação de cada estudante seria de fundamental importância para um maior e melhor conhecimento e troca entre os participantes, mas, cada um/a teria liberdade de escolha em permanecer ou sair da sala no momento que sentisse vontade.

Também foi ressaltado que, cada narrativa tinha especial e diferenciada qualidade e que os sujeitos passam a se conhecer e a reconhecer melhor o outro, à medida que tem oportunidade de aproximação, de ouvir e ser ouvido, de se permitir a troca de informações e conhecimentos, tanto para superação da timidez e de outras limitações, quanto para aprimorar saberes e concepções de vida.

A organização antecipada contribuiu para a melhor condução e fluidez das atividades.

Toda a preparação do espaço onde o Diálogo acontece é feita com antecedência, preferencialmente no dia anterior à atividade. Essa preparação inclui a arrumação do local, preparação dos materiais a serem usados e teste dos equipamentos, como projetor, multimídia e gravador de áudio e/ou vídeo (IBASE; PÓLIS, 2006, p.04).

Na sequência, o cenário provocativo I era distribuído e todos e todas convidados a emitir suas opiniões.

Geralmente, a timidez era manifestada nesse primeiro momento, mas, após alguns estímulos por parte da facilitadora e da equipe GEPJUV, pelo fato de alguns

membros do grupo de pesquisa também ser jovens, o que tornava mais acessível o contato com os estudantes, tanto pela proximidade etária, quanto pela conexão e entendimento de linguagens e gírias.

Após todos os participantes terem registrado suas opiniões acerca das perguntas do Cenário Provocativo I, a facilitadora solicitava a leitura coletiva das respostas do referido instrumental.

Registra-se que, nos GD's I e II, nem todos os participantes conseguiram finalizar as respostas, pois demonstravam dificuldade em concentrar para ler, interpretar e responder as perguntas, mesmo com as orientações da equipe GEPJUV. Por conta disso, muitos relatos extraídos ficaram com apenas uma frase ou inconclusos.

Após a leitura das respostas, buscava-se instigar as respostas consideradas comuns e aprofundar as respostas consideradas diferenciadas.

Como proposta para ampliação reflexiva quanto a esse reconhecimento do outro como diferente e com iniciativas próprias, foi, em seguida desenvolvido e aplicado o Cenário Provocativo II: *o sentido e o significado de Participação* (Apêndice B).

Uma tarjeta com a frase: “*Participar é ...*” foi distribuída para cada participante, tendo por objetivo identificar a partir do entendimento e compreensão de vida de cada um/a o que compreendem acerca do termo *participação*.

Foi solicitado que se, possível, as respostas fossem complementadas com os contextos de vida dos participantes, se havia ou não conexão do entendimento sobre participação com os seus comportamentos, atitudes, relações, tomadas de decisões, iniciativas, interesses e motivações.

Após todos os participantes complementarem o texto, as tarjetas foram embaralhadas e colocadas sobre uma mesa, viradas com as respostas para baixo. Cada participante retirava uma tarjeta, lia e analisava, individualmente, a resposta da tarjeta escolhida para posterior leitura coletiva.

Como proposta ao estímulo à leitura e a redução da timidez, as atividades dos GD's Sociabilidade e Participação, foram, propositadamente, elaboradas para serem desenvolvidas de maneira individual. Como o tempo foi curto para realização de dinâmicas, optou-se, pela leitura grupal.

No momento da leitura coletiva cada participante apresentou sua análise sobre a resposta lida. Ao final das apresentações, abriu-se para debate.

Observou-se, que no geral, as compreensões analíticas dos participantes, mesmo de maneira superficial e objetiva, em muito fortaleceram as diversidades de pensamentos, de comportamentos e de atitudes existentes entre os participantes.

Os reconhecimentos dos distintos sentidos e significados efetivos de participação e a correlação deste termo, com os contextos de vida dos participantes, potencializaram as discussões.

Há de considerar que houve a necessidade constante do estímulo ao diálogo e a troca de saberes junto aos participantes, além das tentativas de fazer com que as reflexões debatidas tivessem conexão direta com as realidades vivenciadas pelos participantes, pois, a desconcentração, as brincadeiras e as conversas paralelas foram ocorrências frequentes.

Como processo de assimilação dos conhecimentos foi desenvolvida a atividade referente ao Cenário provocativo III: *Texto: Juventude e Participação* (Apêndice C), tendo por objetivo fortalecer a reflexão e o diálogo transcorrido pelos participantes durante toda a realização das trocas de saberes.

Foi distribuído para cada participante o texto didático e ilustrativo, chamado: “*Juventude e Participação*”, composto de uma lauda. Como já citado, tal texto foi extraído da Coletânea sobre Juventude (nº46) do Programa Salto para o Futuro, Ministério da Educação (MEC). O texto foi desenvolvido através da leitura coletiva. Como parte do processo metodológico e para dinamizar a proposição da atividade, foi sugerido aos participantes a auto indicação para leitura por parágrafos.

Geralmente, os mais extrovertidos se dispunham ler, mas, quando essas situações ocorriam, a equipe fazia uma breve reflexão quanto a necessidade da tomada de iniciativa somada à autonomia como enfrentamento aos desafios diários da vida e que a superação de cada desafio é um movimento contínuo para o empoderamento individual, o que depende de determinação e coragem para se efetivar.

Diante de insistências e de palavras de encorajamento sensibilizava-se e alcançava-se maior número de leitores para o texto. Assim, foi possível organizar processo antecipado e sequencial para a leitura do texto, para que, durante a leitura coletiva não ocorressem situações referentes a interferências e nem grandes pausas.

Ao final da leitura coletiva, perguntava-se, qual parte do texto cada um/a gostaria de destacar. A partir dos destaques apresentados, pedia-se para que todos respondessem “*o que é participar hoje?*”. Essa era uma das perguntas contidas no texto

lido. Com os destaques elencados e registrados o diálogo foi instigado a partir da visão e da perspectiva de cada participante.

Buscou-se, durante as manifestações e reflexões, fazer as devidas conexões com as realidades locais vivenciadas, dentro e fora da escola, identificar quais interferências e desafios estavam presentes nas dinâmicas de sociabilidades e participação desses jovens estudantes.

Conforme orientação para aplicação da técnica de GD os profissionais e/ou facilitadores devem conduzir o processo dialógico com habilidade e atenção para que todos se sintam partícipes e tenham possibilidade de vez e voz.

Registra-se, que em todos os GD's realizados, essa orientação foi efetivada a contento. Como atividade de encerramento, realizava-se uma breve avaliação, onde todos ficavam em pé e em círculo e respondiam com uma palavra, o que levo daqui hoje?

Após esse momento foram explanados os objetivos e as atividades desenvolvidas, bem como, onde e como seriam utilizados os dados e as informações coletadas.

É válido ressaltar, que os debates em todos os GD's foram gravados, através de aplicativo de gravador de voz. O aparelho de celular de cada membro da equipe GEPJUV foi utilizado para gravações e distribuído em locais estratégicos na sala durante a realização do GD. Posteriormente, os relatos foram transcritos e utilizados como fonte de análise. As imagens dos participantes foram também registradas com aparelho celular.

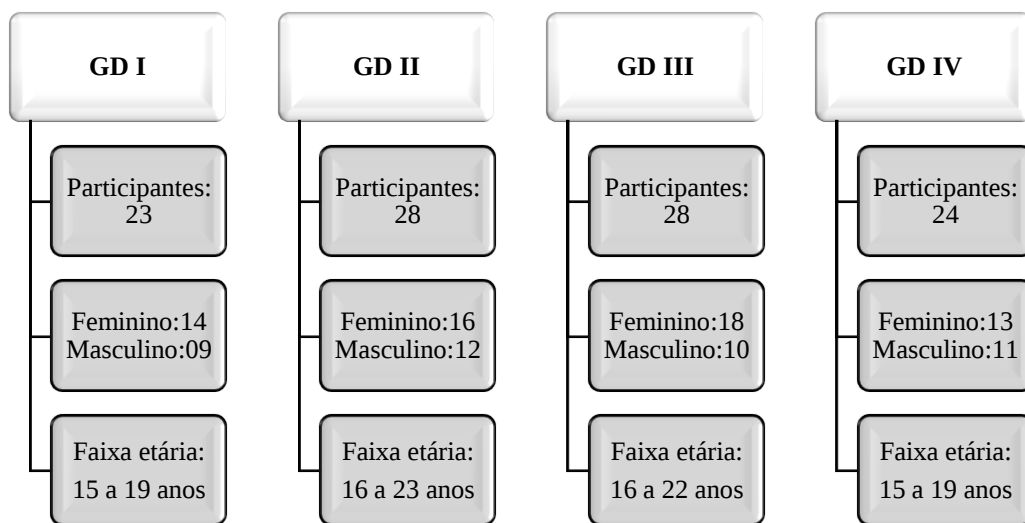
Todos os instrumentos aplicados (cenários provocativos I, II e III) foram organizados em pastas, digitalizados, sistematizados e, também, serviram como fonte de análise para a pesquisa. Todas as informações e dados coletados foram inseridas e integraram a matriz analítica desta pesquisa (APÊNDICE E).

3.3.4 Caracterização dos Grupos de Diálogos realizados

Esta subseção discorre e reflete acerca dos quatro GD's realizados sobre a temática Sociabilidade e Participação, tendo como pontos de referências, as observações e os registros obtidos e analisados na pesquisa de campo e no desenvolvimento dos GD's. específicos para este estudo.

A seguir, será apresentado um quadro geral dos quatro GD's realizados e, em seguida uma breve descrição quantitativa e textual sobre o perfil de cada GD (ver figura 5).

FIGURA 5 – Quadro Geral dos quatro GD's realizados.



Fonte: Banco de Dados GEPJUV/ICED/UFPA. Produzido pela autora.

- **GD I: 1º ano - turma: 103**



A composição do GD I foi de 23 estudantes, na faixa etária de 15 a 19 anos, sendo 14 do sexo feminino e 09 estudantes do sexo masculino. A maioria dos/das participantes foi do sexo feminino, demonstravam comportamento de ansiedade, falavam objetiva e rapidamente e gesticulavam com intensidade ao falar. Poucos/as estudantes tinham habilidades de falar alto e em público e, outros/as, quando se manifestavam apresentavam timbre de voz muito baixo, nervosismo e timidez à fala e leitura coletiva.

Geralmente, estão e/ou circulavam pela escola em duplas ou em grupos. Todos/as eram oriundos/as e moravam no bairro do Guamá. Alguns/as estudavam e trabalhavam no contra turno e outros/as somente estudavam. Situação essa, presente nos demais GD's.

O perfil do GD I era bastante diverso em estilo, comportamento e modos de ser. A maioria dos participantes era composta por estudantes que manifestavam grande timidez e introspecção para autonomia de fala, como também, em leitura individual e coletiva. Apesar de ter pouca experiência em espaços coletivos eram jovens ativos, dinâmicos e conectados com as ocorrências sociais, tanto em âmbito local, quanto nacional. Enfatizavam compreender a conjuntura sociopolítica brasileira e as adversidades pelas quais vivenciavam, mas, não demonstravam muita motivação para aprofundar tais assuntos.

A liberdade de fala, de escuta e a permissão para algumas “zoeiras” e “brincadeiras” em muitos momentos durante a realização dos debates, consistiram em movimentos que potencializaram as reflexões iniciais, estimularam os relatos sobre as percepções das suas realidades e possibilitaram a continuidade do compartilhamento de ideias e pensamentos acerca das concepções, comportamentos, atitudes, interesses pessoais e coletivas dos participantes.

- **GD II: 2º ano - turma: 203**



O GD II foi composto de 28 participantes, sendo 16 pertencentes ao sexo feminino e 12 ao sexo masculino, na faixa etária de 16 a 23 anos.

Eram estudantes de estilos diversos e com personalidade marcante. Uma turma com poucos estudantes introspectivos, mas, que tinham certa cautela ao falar sobre o que pensavam e o que desejavam. As mulheres se manifestaram em maior frequência, demonstraram estar atentas e conectadas com as discussões atuais acerca das problemáticas enfrentadas pelas mulheres, tanto na área da educação e saúde, quanto na segurança pessoal e coletiva. Potencializaram as discussões e apresentaram suas visões de mundo de maneira clara e incisiva.

Alguns estudantes também relataram desenvolver dupla jornada de trabalho e estudo, algo que, desgastava e interferia diretamente nos momentos de estudos.

Havia uma aluna com deficiência visual na turma e era visível os esforços dos/as estudantes para que ela, de fato, participasse de todas as atividades desenvolvidas.

Alguns/as estudantes manifestaram estar participando de alguns grupos fora da escola, como de igreja, música e futebol.

O uso constante do celular era algo presente em todos os grupos, mas, nesse GD foi mais difícil sensibilizar para desconectar momentaneamente. As conversas paralelas e as brincadeiras também fizeram parte de todos os GD's.

- **GD III: 3º ano - turma: 302**



O terceiro GD contou com 28 participantes. Dentre esses quantitativos, 18 estudantes eram do sexo feminino e 10 do masculino, na faixa etária entre 16 a 22 anos. Houve nesse GD grande manifestação por parte das mulheres, algumas relatando suas triplas jornadas, como mães, trabalhadoras e estudantes. Sem deixar de considerar a existência de alguns estudantes do sexo masculino, os quais, também relataram estudar e trabalhar. Havia um aluno com deficiência visual, oriundo do Estado do Maranhão, que trazia em suas falas expressões e abordagens críticas sobre a realidade, principalmente, quanto as precárias condições e oportunidades sociais e culturais para a juventude, acessibilidade e inclusão social. Era expressiva a demonstração de iniciativas de inclusão por parte de alguns/as estudantes.

Esse GD III havia significativa diversidade cultural e afetiva com expressivo e distinto vínculo religioso. Haviam também os que diziam não ter religião. Era explícito a proximidade e amizade entre os/as jovens desse GD, observado nas narrativas e nas atitudes dos/as mesmos/as. Segundo relatos dos estudantes, alguns grupos virtuais foram criados com objetivo de acolhimento mútuo e apoio constante, por conta, das inúmeras situações ocorridas de violências, depressão e tentativas de suicídio. As narrativas dos/as participantes desse GD são mais ampliadas, mas também focadas nas próprias realidades. Alguns/as demonstraram visão crítica de mundo e maior compreensão do contexto vivenciado. A maioria da turma era extrovertida e tinha facilidade de fala e leitura. Foi observado também, na maioria dos estudantes, um crescente nível de desenvolvimento identitário, refletido nos estilos, nos posicionamentos críticos da realidade e no que buscam para a constituição de seus projetos de vida.

- **GD IV - Representantes de Turma**



O GD dos Representantes de Turma foi uma proposição que ocorreu ao final da realização dos três GD's anteriores, tendo por objetivo identificar a partir das reflexões tecidas pelas lideranças jovens da escola, a compreensão sobre a temática discutida nesta pesquisa, além da possibilidade de reunir e compartilhar concepções e saberes entre as diversas representações das 12 turmas existentes do período da tarde.

Dos 24 participantes, a maioria era mulher, 13 estudantes do sexo feminino e 11 masculino, na faixa etária entre 15 a 19 anos. O perfil dessa turma era bem diversificado quanto aos estilos, comportamentos e posicionamentos. Havia aqueles com introspecção ao falar e ler, que expressavam pouca ou nenhuma experiência de liderança e, de atuação em espaços coletivos, mas, existiam também aqueles/as que demonstraram habilidades e compreensão quanto ao seu papel como liderança jovem e sua importância para a condução e orientação de atividades e de organização da turma, manifestando nas discussões, conhecimentos sobre a realidade vivenciada, os desafios impostos sobre a juventude e, principalmente, sobre o atual contexto da conjuntura política brasileira.

As manifestações mais frequentes e expressivas foram das mulheres, apontando entraves e desrespeitos identificados por elas na condução de suas lideranças. Pontuaram as múltiplas tarefas e atividades desempenhadas por elas fora da escola, tendo como consequência a ocorrência de frequentes situações de cansaço físico e desgaste psicológico, interferindo no desempenho escolar.

Participaram dos 04 GD's realizados sobre a temática *Sociabilidade e Participação*, 103 estudantes, na faixa etária de 15 a 23 anos. Desse quantitativo, a

maioria de participantes foi de estudantes mulheres, que, incisiva e expressivamente, deixaram relatado o quanto são necessárias e incessantes as suas lutas e resistências cotidianas frente às intolerâncias e aos múltiplos desrespeitos e violações por elas sofridos.

Frente aos inúmeros relatos dos/as jovens estudantes quanto as discriminações, desigualdades e desafios vivenciados por eles/elas nos espaços coletivos, foi possível perceber, que de certa maneira, os GD's instigaram e possibilitaram a reflexão para o auto reconhecimento, a potencialidade e a valorização de si e do outro, diante da resignificação de olhares para além da possibilidade de transformações de suas concepções de vida e seus valores humanos, bem como, na mudança de "visão de vida" da própria pesquisadora.

Os dados coletados e registrados nos quatro GD's, a partir, dos relatos nos debates e dos instrumentais preenchidos, foram organizados, transcritos, sistematizados e tratados analiticamente. Tais processos serão percorridos na seção seguinte.

3.3.5 Procedimentos de Análise dos Dados

Para dar conta dos tratamentos categóricos da pesquisa foi tomado como base interpretativa e reflexiva algumas etapas da Análise de Conteúdo, as quais serão apresentadas abaixo.

Bardin (1977, p.19), refere-se, conceitualmente, a análise de conteúdo, como "[...] uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação".

Nas palavras da autora, não se trata apenas de um instrumental metodológico, mas, um leque de possibilidades, com exigências e rigores processuais, demarcado pela diversidade e adequação para aplicação quanto as formas e aos condicionantes do campo de pesquisa, instigado pelo movimento de comunicação humana.

Ainda segundo Bardin (1977) tais processos podem ser aplicados à toda forma de comunicação, considerando a dupla funcionalidade das mensagens e suas codificações que podem ou não serem interpretadas separadamente.

A primeira função decorre de compreensões heurísticas, onde a análise de conteúdos amplia a visão exploratória e aumenta a probabilidade de outras descobertas e a segunda apreende que as hipóteses investigatórias possuem diretrizes analíticas que podem ou não confirmar as indagações inicialmente postas.

Nesse sentido, toda comunicação com variações de significados pode conter, intrinsecamente, sentidos outros e diversos, os quais, ainda podem ser desvelados.

Como bem infere Triviños (1987) esta técnica presta-se à motivação, atitudes, valores, crenças e tendências que possibilitam a descoberta de outros princípios e/ou diretrizes que, na primeira leitura, não se apresentam com as devidas clarezas interpretativas.

O autor ressalta o valor dessa ferramenta analítica quando utilizada para estudo das comunicações humanas procurando dar ênfase ao conteúdo das mensagens trocadas tanto na forma verbal quanto escrita, tornando possível classificar, codificar e categorizar conceitos dentro de procedimentos analíticos sequenciais e complementares.

Desse modo, a interpretação de dados qualitativos como procedimento de análise de conteúdos, é utilizado para constituição e validação de novos significados e representações, diante de distintos discursos expressados pelos sujeitos e suas realidades sociais.

Na aplicação técnica da análise de conteúdo, tais processos são desenvolvidos dentro de três etapas fundantes e sequenciais elaboradas por Bardin (1977), são elas: a pré-análise, a exploração do material ou descrição analítica e o tratamento dos resultados ou interpretação referencial. As referidas etapas são apresentadas por Triviños (1987), conforme descrições abaixo:

Na *pré-análise* é organizado todo o material coletado a ser interpretado de maneira geral através do primeiro filtro analítico, intitulado por Bardin de leitura flutuante.

A atenção junto as observações e registros obtidos na pesquisa de campo são processos constituintes da primeira análise. Todas essas informações compõem o *corpus* a ser analisado, ou seja, corresponde ao campus e/ou lócus de atenção da pesquisa.

A *descrição analítica* ou *exploração do material* refere-se à junção do material estudado de maneira aprofundada, orientando-se, nesse processo a análise com referenciais analíticos e temáticas, que podem ser identificadas como comuns ou diferenciadas. Os procedimentos de codificação e categorização são essenciais nessa segunda fase.

Na terceira fase de *interpretação referencial* ou *tratamento dos dados* é a etapa de reflexão e análise das informações em conexão e aprofundamento com os referenciais empíricos buscando o alcance das transformações específicas e gerais, bem como, desvendando o conteúdo latente das informações (TRIVIÑOS, 1987).

O autor registra a importância da interação e conexão entre as análises, tanto para o aprofundamento quanto a descoberta de conteúdos novos e impulsionadores, desvelando ideias e tendências dos fenômenos sociais pesquisados enquanto processo estruturante, dinâmico e sócio histórico (Ibidem).

Há também a necessidade do “olhar” sensível e atento do/a pesquisador/a sobre o contexto e os sujeitos pesquisados, com atenção especial as interpretações e significados imbricados nas distintas expressões e manifestações, sendo possível, então, ressignificar discursos.

É de extrema importância o conhecimento por parte do pesquisador da realidade estudada e uma sensibilidade para captar as nuances das quais estão carregados os discursos, seja nas expressões, contradições, pausas ou repetições, além do próprio conceito que exteriorizam (SILVA, C.R. et al, 2005, p.76).

Nesta pesquisa, buscou seguir os seguintes procedimentos para organização, estruturação, interpretação e análise dos dados coletados, tendo como parâmetro algumas orientações técnicas e processuais da análise de conteúdo (BARDIN, 1977):

- a) *Transcrição dos áudios com as narrativas dos participantes dos quatro GD's realizados;*
- b) *Transcrição dos três instrumentos utilizados nos cenários provocativos;*
- c) *Leitura flutuante de todos os materiais coletados e transcritos;*
- d) *Organização das narrativas, a partir, de similaridades de ideias e opiniões;*
- e) *Agrupamento e categorização das narrativas, a partir, de recortes temáticos e aproximações de ideias;*
- f) *Interpretação e tratamento analítico dos relatos para significação e validação dos resultados.*

Salienta-se, que o processo de categorização das narrativas foi realizado com o auxílio de uma Matriz de Análise (APÊNDICE E), a partir de similaridade temática entre trechos das falas dos jovens estudantes.

No mais, torna-se, importante destacar que não houve necessidade de aferir regras de contagem e nem cálculos de frequências nos dados coletados, devido a possibilidade direta de transformação dos referidos dados, em um conjunto de conteúdos indutivos, que corresponderam e demarcaram, os três indicadores de significação e compuseram a matriz de análise da pesquisa, a saber:

- a) Recorte dos relatos dos participantes;*
- b) Categorias intermediárias;*
- c) Categorias principais.*

Compreende-se, que os três indicadores de significação constituíram a etapa das unidades de análises proposta por Bardin (1977). Essas unidades, configuram-se, na etapa analítica de conteúdo, como procedimento necessário para extração de partes de um discurso ou de manifestações, expressões, frases, ideias ou narrativas recortadas (LAVILLE; DIONNE, 1999).

A partir da interpretação e tratamento analítico dos relatos inseridos na matriz de análise, foi possível a extração de sete categorias principais, abaixo descritas:

- 1. Interações básicas;*
- 2. Envolvimento solidário;*
- 3. Sensações de pertencimento a grupos sociais;*
- 4. Defesa da liberdade de expressão e autonomia;*
- 5. Novos aprendizados;*
- 6. Barreiras à interação social.*
- 7. Sentidos e significações sobre sociabilidade e participação*

Todos os procedimentos desenvolvidos permitiram um refinamento categorial e qualitativo dos dados coletados, os quais, serão apresentados e discutidos analiticamente na seção seguinte, utilizando os referenciais empíricos e teóricos da pesquisa.

4. DINÂMICAS DE SOCIABILIDADE E PARTICIPAÇÃO DE JOVENS ESTUDANTES DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE BELÉM/PA: DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA

Esta seção visa analisar os dados coletados por meio dos Grupos de Diálogos realizados com jovens estudantes, de três turmas, da Escola Estadual de Ensino Médio Governador Zacarias de Asumção, Belém - PA.

As narrativas são apresentadas, a partir, das categorias estabelecidas, tendo como auxílio a Análise de Conteúdo, conforme mencionado anteriormente. Cada uma das sete categorias abaixo descritas, foram extraídas, a partir, da sistematização dos relatos dos jovens pesquisados e, apresentam os saberes, afirmações, dificuldades, motivações, opiniões comuns e diferenciadas, bem como, os desafios presentes nas percepções e nas experiências pessoais e relacionais da juventude pesquisada.

4.1. “Venho pra escola pra manter o contato e ver os amigos”: interações básicas

As interações sociais constituem-se de processos oriundos da comunicação, de afinidades e impulsos sociais. São significações relacionais, possivelmente, condicionadas a processos básicos, pré-estabelecidos e construídos na interação humana, internalizados no agrupamento instintivo e interesses comuns (SIMMEL, 2006). Nos relatos dos jovens participantes, abaixo descritos, é possível identificar a presença de tais processos, construções e características.

<i>“Na escola gosto de ficar com meus amigos e minha namorada” (GD2)</i>
<i>“Na escola converso, brinco, faço palhaçada, falo muito e tenho muito sono” (GD3)</i>
<i>“Gosto de conversar bastante sobre assuntos diversos” (GD3)</i>
<i>“Gosto de conversar e me expressar e botar tudo pra fora” (GD2)</i>
<i>“Geralmente na escola passo as horas vagas escutando música” (GD2)</i>
<i>“Além de assistir aulas, venho pra escola pra manter o contato e ver os amigos” (GD3)</i>
<i>“A maior parte do tempo gosto de mexer no celular e ler livros” (GD3)</i>
<i>“Gosto de ler livros e conversar com meus amigos” (GD1)</i>
<i>“Na escola escuto música, converso e dou um cochilo” (GD3)</i>
<i>“Gosto de sair com meus amigos, escutar música e jogar bola” (GD1)</i>
<i>“Geralmente, fico andando pela escola quando não tem professor na sala” (GD1)</i>
<i>“Conversar com as pessoas e tentar ajudar se a pessoa estiver com problemas, é que gosto de fazer na escola” (GD2)</i>

Para Simmel (2006) interação social acontece a partir da agregação e das experiências concretas entre os sujeitos. Estes dinamizam a interação através de

impulsos e finalidades socialmente, estabelecidos. Consequentemente, pela força do alcance da repetição, dos comportamentos e das absorções de interesses e afinidades, as unidades societárias são formadas e estruturadas sócio historicamente.

Essas unidades sociais ou sociedades “[...] fazem com que o ser humano entre, com os outros, em uma relação de convívio, de atuação com referência ao outro, com o outro e contra o outro, em um estado de correlação com os outros” (SIMMEL, 2006, p.590-60).

Ocorrendo, então, atitudes e comportamentos humanos que são impulsionados por interesses e instintos cíclicos e originados por ações contínuas e correlatas que os seres humanos aprendem a executar gradativamente em sociedade.

Exemplo dessas ações frequentes nos relatos dos jovens, são: “*gostar de conversar*” e “*manter o contato com amigos*”. Fazendo uma correlação analítica dessas narrativas, pode-se inferir, que os sujeitos aprendem e reproduzem os fenômenos socio históricos, a partir, de ações e movimentos recíprocos dinamizados entre e pelos próprios sujeitos.

Dentre essas reproduções, está a arte da conversação, como dimensão dinâmica das relações e das comunicações entre os sujeitos, como bem enfatizada pelos jovens pesquisados. A arte da fala é traduzida, tanto na simples troca de palavras, quanto na razão comunicativa humana, assumindo função significativa e motivações diversas para o encontro e a interação social (DAYRELL, 2005).

Nessa compreensão, os sentidos e os significados de sociabilidade relatados pelos jovens, constituem-se, a partir das comunicações, das afinidades e dos impulsos sociais. Estas significações simbólicas relacionais, possivelmente, estejam condicionadas a processos básicos, pré-estabelecidos e já constituídos na interação humana, internalizadas no agrupamento instintivo e nos interesses comuns.

Oliveira e Vieira (2015, p.49) baseando-se na concepção simmeliana, “os seres humanos estão marcados para viver em *ação recíproca* uns com os outros” e que “a sociedade é, então, o conjunto de ações recíprocas que variam em grau de intensidade de acordo com o conteúdo ou matéria de *sociação*” (Ibidem).

Compreende-se, então, que o processo interativo social pode ser constituído de uma cultura dinâmica entre atores sociais, coordenada por ações comuns pré-

estabelecidas por meio de normas recíprocas de regras e condutas (DUBET; MARTUCCELLI, 1997, p.252).

Nesse aspecto, a interação social se desenvolve dentro de uma demarcação programática societária que parte de ações individualizadas, estabelecidas por um ordenamento social e reproduzidas harmonicamente por distintas práticas e posições sociais.

Essas distintas pré-disposições societárias, segundo os autores, são orientadas pelas estruturas sociais visando a universalização de valores, as definições de ações comuns, os sentimentos e as convicções humanas, as quais podem ocorrer de maneira ampla e sistemática.

Observa-se, em sentido abrangente que, não apenas os jovens da pesquisa, mas, de um modo geral, os sujeitos pertencentes a determinado contexto e costumes socioculturais específicos, acabam reproduzindo e validando hábitos, comportamentos e atitudes comuns, tanto em suas ações individuais, quanto coletivas, em conformidade com as determinações da ordem social vigente na busca pela inclusão e/ou para se sentir partícipe de um grupo e/ou de uma coletividade social.

Essa “necessária” interação social é regulada por práticas culturais e consolidada pela harmonia das condutas e das capacidades adaptativas sociais que acontecem sistematicamente entre os sujeitos e que mantêm o equilíbrio societário. Ademais, o elo fundante entre os sujeitos e o ordenamento social é a socialização humana (DUBETT; MARTUCCELLI, 1997)

4.2. “[...] *fazer algo pro outro é gratificante*”: envolvimento solidário

No recorte das narrativas dos jovens, são recorrentes expressões e/ou sentimentos, tais como: *motivação, interação, comunhão, gratidão, ajuda, sensibilidade, responsabilidade, engajamento, solidariedade, colaboração, participação*, dentre outras, as quais compõem-se de elementos humanos que, enaltecem o sentido e a valorização das relações sociais, conforme identificadas abaixo.

“Quando você se sente à vontade pra fazer algo pro outro é gratificante[...] (GD2).

<i>“Participar com certeza é ajudar, seja em casa, na escola, no trabalho ou em qualquer lugar e em qualquer ambiente que tu vá viver em sociedade[...]” (GD3)</i>
<i>“Ao meu ver participar de algo, seja grupo, movimento, é muito importante pra nossa vida” (GD2)</i>
<i>“Contribuir com o próximo, se esforçar com o que tá sendo pedido é importante pra mim” (GD1)</i>
<i>“O que me motiva a seguir é a necessidade de mudança e conscientização[...]” (GD4)</i>
<i>“Interagir ou participar de grupos sociais que ajudam as pessoas ou que me ajudam ou de projetos que possam me divertir é muito bom” (GD1)</i>
<i>“Participar tem muito a ver com o envolvimento efetivo nos destinos das pessoas[...]” (GD1)</i>
<i>“Participar de grupos é algo muito bom. [...] Ao participarmos de algo, ganhamos experiência para a vida” (GD2)</i>
<i>“Gosto de estar nos locais, ser eu mesmo e ajudar o grupo, a sociedade em geral” (GD1)</i>
<i>“Gosto de participar de alguma coisa, na igreja, no retiro fora da igreja e em outros lugares participar até mesmo de atividades dentro ou fora da escola” (GD1)</i>
<i>“Gosto de estar presente, ajudando ou colaborando com alguma coisa, ser participativo nas coisas” (GD2)</i>

Tais narrativas demonstram sentimentos que enfatizam pontos fortes quanto aos valores e identidades, individuais e coletivas dos jovens e seus desejos em estar inserido em ações coletivas e solidárias.

Pode refletir, a partir desses relatos que, essas manifestações e sensações solidárias perpassam por processos constituem-se e estruturam-se ao longo da trajetória de vida humana, em intensidades e maneiras diferenciadas.

Dessa maneira, o incentivo à convivência afetiva, ao desenvolvimento de emoções e sensibilidades devem ser estimulados desde a iniciação à vida coletiva, principalmente, pelos primeiros grupos sociais, como a família e a escola (ASSMAN; MO SUNG, 2000).

À medida que esses sentimentos são internalizados, as mudanças comportamentais e afetivas, conseqüentemente, tendem a transformar-se.

Dessa forma, as concepções relacionais humanas, marcadamente positivas, devem ser alimentadas cotidianamente, pois, desenvolvem nos sujeitos, campos cognitivos simbólicos que fortalecem e ampliam os sentimentos de solidariedade, afeto e sensibilidade (Ibidem).

A partir desses recortes, reflete-se que, mesmo convivendo em território classificado midiática e estatisticamente com altos índices de desigualdades sociais e

violências diversas, conforme já ressaltado pelos dados oficiais apresentados, esses jovens conseguem manifestar e ressaltar sentimentos significativos como traços de emoção, motivação e solidariedade, trazendo pontos fortes de seus valores e identidades, bem como seus desejos em estar inserido em ações de intervenções coletivas.

Os jovens que vivem afastados dos grandes centros urbanos, “[...] tendem a transformar os espaços físicos em espaços sociais, pela produção de estruturas e particulares de significados” (DAYRELL, 2007. P.1112) e passam a atribuir ao seu espaço de moradia como “[...] lugar de interações afetivas e simbólicas, carregado de sentido” (Ibidem).

Sabe-se que, o lugar social e de fala dos jovens tem papel determinante nas suas trajetórias de vida, com todos os limites e dificuldades impostos na vivência da condição juvenil, tendo a própria sobrevivência como desafio maior e, mesmo com todas as limitações e tensões diárias, buscam posicionar-se diante das suas condições de vida e de suas escolhas, pois, acima de tudo, amam, sofrem, divertem-se e sentem desejos (Ibidem).

Os desejos expostos nos relatos, apresentam bem, a existência desses paradoxos sentimentais e experimentais da condição juvenil.

É inegável, o desejo dos jovens pesquisados em querer contribuir, se engajar, se envolver, ajudar, mudar e participar de um modo geral em ações coletivas, mas, para a maioria deles, não houve o tempo do incentivo e nem da experimentação participativa como complemento significativo aos aprendizados educativos e formativos.

A vivência participativa estimula, dentre outros elementos inerentes a vida social, a ressignificação de valores, o fortalecimento da solidariedade, da democracia, da alteridade, do respeito, do reconhecimento das potencialidades individuais e coletivas (OLIVEIRA; HERMONT, 2014).

Os seguintes recortes de relatos, “*fazer algo pro outro é gratificante[...]*”; “*participar com certeza é ajudar[...]*”; “*participar tem muito a ver com o envolvimento efetivo[...]*”; “*Gosto de estar presente, ajudando ou colaborando[...]*”, convergem com a análise teórica acima discorrida e, apresentam determinações incisivas, quanto a importância da vivência coletiva para a constituição de identidades sociais mais seguras e solidárias.

Para a efetividade dessa experiência, faz-se necessário, a realização de ações integrativas e contínuas, com oportunidades de condições e de escolhas, gestadas por processos dialógicos e democráticos entre os sujeitos e as instituições.

Nessa perspectiva, é inegável, o quanto “a dimensão educativa e formativa da participação pode proporcionar aos jovens o desenvolvimento de habilidades discursivas, de convivência, de respeito às diferenças e à liderança, dentre outras capacidades relacionadas com o convívio com a esfera pública” (DAYRELL; CARRANO, 2014, p.121).

O engajamento em ações solidárias constitui-se de processos educativos que fortalecem e qualificam as etapas da aprendizagem no espaço escolar, desenvolvem e aprimoram capacidades críticas e de argumentação, com melhorias na escrita e na produção textual, bem como, potencializam a constituição de identidades, defesa de pontos de vista e contribuem para a construção de projetos de vida (Ibidem).

4.3. “É bom poder ser incluído”: Sensações de pertencimento a grupos sociais

Mais do que identificar as concepções sobre sociabilidade e participação, a pesquisa possibilitou compreender os sentimentos mobilizados nos jovens quando interagem nos grupos que fazem parte.

Os relatos abaixo expressam sentimentos de bem-estar e satisfação pessoal quando envolvidos e inclusos em ações coletivas e/ou grupos sociais, segundo os jovens pesquisados.

<i>“É bom poder ser incluído em algum lugar que você se sente bem ou que queira ajudar em alguma situação é estar participando” (GD3).</i>
--

<i>“Gosto de estar envolvido ou incluso em algo, ou, em um movimento, estar em um lugar, basicamente” (GD1).</i>
--

<i>“Nos grupos que participo, eu sinto que tô entre amigos quase sempre, então me sinto bem à vontade” (GD3).</i>

Sensação de inclusão, bem-estar, satisfação pessoal, pertencimento ao espaço coletivo e importância atribuída às suas presenças são sentimentos que demonstram impulsionar positivamente as constituições das vidas dos jovens pesquisados.

Manifestaram também, gostar de estar em interação e em atuação nos grupos dos quais fazem parte, tanto presenciais quanto virtuais, mesmo que em níveis diferenciados de adesão.

Relataram que, quando envolvidos, a sensação de inclusão e pertencimento ao espaço coletivo, somado ao grau de importância atribuída às suas presenças, redimensionam seus sentimentos e impulsionam positivamente nas suas constituições de vida.

Diante desse contexto, observa-se que, os jovens já exercitam, ainda que, de maneira distinta, as suas inserções em espaços grupais.

Tomando essa realidade como ponto reflexivo, indaga-se, quais condições e possibilidades são fornecidas pelas famílias, escolas e demais instituições sociais para estimulá-los a continuar nessas experiências de participações políticas e sociais? (DAYRELL, GOMES; LEÃO, 2010).

Importante, também refletir a relação existente entre o lugar de fala desses jovens e os contextos vivenciados por eles, ponderando sobre o posicionamento e a importância atribuída, pela família e escola para o sentido e significado da participação em suas vidas (Ibidem).

Especialmente, na vida formativa desses jovens, questiona-se, em que medida a estrutura organizacional e as dinâmicas curriculares produzem ambientes e canais de desenvolvimento para potencializar essas vivências participativas?

Gestões democráticas e dialógicas são apontadas como caminhos mais assertivos e eficazes para a qualificação da formação humana e fortalecimento da cidadania (BASSALO; DAMASCO, 2016).

Criar oportunidades de educação cidadã, de trabalho e aprendizado coletivos, visando desenvolver uma efetiva participação no pensar e no fazer a educação e promover estratégias de ação coletiva na formulação e execução de políticas educacionais, constitui-se em desafios para os profissionais da educação (Ibidem, p.01).

Os limites e as dificuldades socialmente impostas à vivência da participação são identificados, tanto pelos jovens pesquisados, quanto por estudos aqui utilizados, como processos desafiadores, preponderantes em uma realidade social demarcada pela opressão, falta de oportunidades, precárias condições, altos índices de pobreza, desigualdades e violências, problemáticas essas que podem negligenciar e limitar a sociabilidade e a participação juvenil (Ibidem).

Logo, faz-se necessário, numa análise social demarcar e interpretar o posicionamento e as realidades vivenciadas pelos sujeitos para compreender as suas demandas e perspectivas de inserções e de participação, considerando o tempo e as dimensões de envolvimento, bem como, as condições, estruturas e possibilidades ofertadas.

Interessante também observar que, mesmo com todas as dificuldades e desafios postos nas realidades desses jovens, as questões elencadas por eles, perpassam por entraves quanto à inserção em espaços grupais, falta de apoio para engajamento coletivo, as insuficientes políticas públicas, o acirramento das desigualdades sociais e as precárias condições escolares, eles e elas conseguem resistir às inúmeras situações de violações de direitos, buscando à todo custo sair da invisibilidade para garantir seus direitos e suas liberdades de intervenção, potencializando-se como sujeitos, cidadãos e atores sociais (DAYRELL, GOMES; LEÃO, 2010).

4.4. “Cada pessoa tem o direito de expressar o que pensa”: defesa da liberdade de expressão e autonomia

Nos relatos dos jovens, abaixo descritos, é possível identificar entendimento dos mesmos quanto ao reconhecimento de seus direitos, das suas liberdades de opinião, da alteridade juvenil e do desejo de estar presente e ter participação efetiva em ações coletivas e comunitárias, o que demarca em suas falas, compreensões múltiplas aos conceitos de cidadania, autonomia, pertencimento e democracia.

<i>“Eu me sinto livre para dar opinião [...]” (GDI)</i>
<i>“Ninguém manda nas minhas opiniões, eu penso por mim” (GDI)</i>

<i>“Participar pra mim é ter sua opinião [...] é ser decisivo em tal coisa [...]” (GD3)</i>
<i>“Na nossa sala aqui a gente gosta muito de ser democrático [...] tudo tem que ser participado e dialogado [...]” (GD4)</i>
<i>“Nós podemos estar em grupos de várias formas [...] como em decisões sérias, seja ela familiar ou na escola ou num debate. [...] Então, para que a gente participe e que essa participação dê certo temos que ter respeito, uns pelos outros” (GD3).</i>
<i>“Eu acho que no quesito profissional, quando a pessoa trabalha com várias outras pessoas na discussão da democracia dentro de um setor, [...] a decisão, ela parte da discussão da conversa, do diálogo [...]” (GD4)</i>
<i>“Possuir voz e direito ao posicionamento em debates e atividades com outros grupos sociais é necessário. [...] Devemos fazer parte [...] só onde se sentir a vontade e libertos conosco e com as outras pessoas” (GD3)</i>
<i>“Temos que ter voz ativa na sociedade, incluir-se nas decisões familiares, políticas e da sociedade como todo. Ser presente, fazer e apresentar soluções” (GD4)</i>
<i>“Eu escolho o que seguir” (GD3)</i>
<i>“Opinar, interagir, dialogar e fazer parte de alguma coisa é se expressar e contribuir com seus argumentos para a melhoria de algum problema não resolvido” (GD3)</i>
<i>“Eu posso militar, sou capaz de lutar por aquilo que eu quero e ninguém pode me calar, por que eu tenho direito. Quando a gente sabe do nosso direito, a gente vai atrás” (GD4)</i>
<i>“Eu acho que temos que buscar algo, lutar pela participação, seja política ou pelos nossos direitos [...] é uma questão de querer espaço, todo dia temos que buscar isso” (GD3)</i>
<i>“Cada pessoa tem o direito de expressar o que pensa” (GD1)</i>
<i>“Representar nem sempre vai representar algo que você concorde [...] porque não é tão democrático, nem sempre vai ser algo que tu gosta, mas mesmo assim tu tem que representar, tem que participar” (GD4)</i>
<i>“Cada um tem sua opinião e cada um tem o direito de se expressar do jeito que achar melhor” (GD1)</i>
<i>“Fazer parte de algo é ter sua própria opinião é colocar as suas ideias, colocar o seu posicionamento [...]” (GD2)</i>
<i>“Eu gosto de expor meu pensamento sobre tal forma, ajudando e principalmente respeitando” (GD1)</i>
<i>“Poder dar voz a sua opinião e ser levado em consideração seu ponto de vista no meio coletivo é muito importante” (GD3)</i>
<i>“Tomar voz, ter opinião é saber ouvir também. Porque é muito importante falar e se expressar” (GD4)</i>
<i>“Interagir, debater, expressar suas opiniões e ideias a fim de compartilhar opiniões, sejam elas construtivas ou, sejam elas iguais é muito importante” (GD4)</i>

O exercício de cidadania pode ser interpretado, a partir dos relatos manifestados pelos jovens, como reivindicações individuais e subjetivas e, como questionamentos e posicionamentos que contemplam, apenas discursos solidários e

condutas no campo teórico, ou seja, analisadas somente como compreensões cognitivas em torno dos sentidos e significados sobre participação.

Não há identificações, nesses discursos, de inferências sobre experiências vivenciadas em ações coletivas. Mesmo assim, enfatizam, clara e objetivamente em suas compreensões a importância de engajar-se e envolver-se coletivamente.

Observa-se, também que, tanto a conquista da liberdade de expressão, quanto a busca pela garantia de direitos e da autonomia são posicionamentos expressivos nos discursos dos jovens, como: *“sentir livre”*, *“estar presente em atitude e opinião”*, *“livre para dar opinião”*, *“minhas opiniões”*, *“estar em grupo de várias formas”*, *“opiniões são diferentes”* e *“ter voz ativa”*.

A partir dessas narrativas, é possível identificar a importância da família e da escola na e para a constituição das identidades desses sujeitos, instituições estas significativas para contribuir no estímulo e na potencialização dos valores e das subjetividades dos mesmos, com vistas ao aprimoramento das habilidades e competências humanas e sociais (DAYRELL, 2012).

Na contramão desse entendimento, estudos mostram fragilidades identificadas no cerne dessas instâncias socializadoras, as quais vem possibilitando insuficientes estímulos aos processos participativos dos jovens, que podem decorrer, tanto pelo desconhecimento sobre a importância do acúmulo de capital político, quanto pela desconsideração sobre a ocorrência crescente de valores democráticos fornecidos gradativamente no envolvimento em ações contínuas coletivas (CARRANO, 2012).

Assim, quanto mais avança a idade cronológica dos sujeitos, mais distantes ficam os interesses e as iniciativas de engajamentos militantes em decorrência da diminuição de oportunidades e de pré-disposições à participação (Ibidem).

Ademais, é através da vivência social que se torna possível avançar e aprimorar a relação democrática humana, com necessário e efetivo processo dialógico e participativo (Ibidem).

Os processos comunicacionais e as inserções coletivas são analisadas como movimentos integrativos necessários para a sociabilidade e a participação humana, considerando nessa dimensão, o fortalecimento e a constituição da emancipação, diversidade e autonomia juvenil, pois, com o reconhecimento e expansão das heterogeneidades socioculturais, a hierarquia social é desestruturada, as modificações societárias são frequentemente produzidas e a base dos direitos sociais são confrontadas e criticadas (PRADO; PERUCCHI, 2011).

Nessa tessitura, o exercício pleno da liberdade e da autonomia é compreendido como parte constituinte do processo democrático. As ações e as ressignificações humanas e sociais são contínuas e permanentes exigindo reestruturações periódicas e sistemáticas (Ibidem).

Para a efetivação desse processo sócio histórico, a escola, um dos principais espaços de educação e socialização, é considerado como fundamental, devido a sua atribuição social e pela sua permanente mediação para a construção e interação social e cultural dos sujeitos, pois, “é em torno dessa sociabilidade que muitas vezes a escola e seu espaço físico são apropriados pelos jovens alunos e reelaborados, ganhando novos sentidos” (DAYRELL, 2007, p.1121).

É nesse espaço coletivo que o sujeito em formação vivencia cotidianamente interações e comportamentos distintos que contribuem para a afirmação da sua identidade, para a composição de seus valores, seus posicionamentos, para a conquista da autonomia e, conseqüentemente, para a definição de suas escolhas e opiniões.

De certa maneira, os jovens pesquisados já imprimem em suas dinâmicas interativas e sociais processos democráticos e dialógicos em sala de aula, mesmo sem a demanda cotidiana nas práticas escolares, como bem enfatiza o relato de uma jovem, eleita representante de turma, “*na nossa sala aqui a gente gosta muito de ser democrático [...] tudo tem que ser participado e dialogado [...]*” (GD4).

Como parte da composição interativa humana, o respeito, a autonomia e a dignidade são princípios integrativos que devem ser compreendidos como imperativos éticos, pois, é dialogando e valorizando as diferenças que a formação humana se torna humanamente histórica (FREIRE, 1996).

Essa análise de Freire também é reafirmada e está presente dentre os recortes dos relatos extraídos nos GD’s realizados, dentre eles, “[...] *Então, para que a gente participe e que essa participação dê certo temos que ter respeito, uns pelos outros*” (GD3); “*Cada um tem sua opinião e cada um tem o direito de se expressar do jeito que achar melhor*” (GD1); “*Tomar voz, ter opinião é saber ouvir também. Porque é muito importante falar e se expressar*” (GD4).

Observa-se, então, a reafirmação nessas narrativas quanto a necessária importância da democratização, da comunicação, do respeito e do estreitamento de relações, diante das diversidades socioculturais existentes, nas mais distintas esferas e instituições sociais.

A busca pela liberdade humana, em seu sentido mais amplo, é condição indispensável de busca contínua dos sujeitos inconclusos, pois, “a liberdade que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz” (FREIRE, 2011, p.46).

4.5. “Minha motivação é a busca de conhecimento”: novos aprendizados

A busca por conhecimentos é ressaltada como pressuposto necessário na/para a vida dos jovens pesquisados, conforme narrativas abaixo refletidas, demarcando que, através do aprendizado, é possível, o alcance da conquista da autonomia, da responsabilidade, da melhoria comunicativa, da interação social, de novas descobertas, de moradia digna e qualidade de vida, conforme destaques abaixo.

<i>“Gosto de aprender coisas novas que eu ainda não tenho no meu dia a dia” (GD1)</i>
<i>“Quando a pessoa tem conhecimento, [...] vai saber se comunicar, [...] quanto mais conhecimento tu tem, mais informada a pessoa é, por isso que é importante estudar” (GD4)</i>
<i>“Penso que devemos [...] conhecer coisas novas” (GD1)</i>
<i>“Minha motivação é a busca de conhecimento, pois quanto mais conhecimentos têm, melhor e mais fácil fica pra tomar decisões” (GD4)</i>
<i>“Eu gosto muito de pesquisar, até porque quem tem conhecimento tem tudo” (GD 4)</i>
<i>“Adquirir conhecimento, ser dinâmico, criar responsabilidades é muito bom no mundo de hoje” (GD2)</i>
<i>“Se tu não estudar, não se esforçar tu não vai conseguir ter vida, não vai ter o que vestir, uma casa boa, sabe?” (GD4)</i>

É perceptível, o quanto esses jovens carregam em suas trajetórias de vida múltiplas realidades, diversidades, desafios, lutas e perspectivas em prol de suas sobrevivências. Essas heterogeneidades ficam mais evidentes, quando reconhecidas e valorizadas as distintas identidades e os saberes contidos em cada diferente presença.

Nesse contexto, dentre os desafios da escola na atualidade está o efetivo reconhecimento das distintas experiências e trajetórias de vidas dos estudantes. A partir

dessa concepção, torna-se fundamental buscar a implementação de processos educativos que contemplem essa diversidade existente e as aprendizagens, baseadas nas trocas permanentes de ideias, saberes e experiências (GUSMÃO, 2003).

Os jovens pesquisados demonstraram em seus discursos que, a busca pelo conhecimento é via principal para a apropriação de novas informações, para melhoria da comunicação, para a tomada de decisões mais seguras, ampliação de conteúdo e criação de responsabilidades.

Diante disso, indaga-se, como a escola pode garantir e assegurar essas dimensões simbólicas manifestadas pelos jovens, as quais perpassam pela reafirmação de valores, condutas e consciência positivas desses estudantes, se esse espaço institucional não passar por reformas estruturais e por reconstruções de concepções e práticas?

Para tanto, será preciso romper com as tradições das diretrizes curriculares, onde os princípios norteadores para implementação ainda consideram os professores meros mediadores de conhecimentos e os estudantes, apenas destinatários (ARROYO, 2014).

As escolas e os currículos não são apenas lugares que armazenam conhecimentos produzidos em cada área, são lugares onde trabalham e chegam sujeitos sociais também produtores de conhecimentos, lugares de encontro de experiências sociais, de indagações, de leituras de mundo e de si no mundo que exigem ser reconhecidas e sistematizadas (Ibidem, p.160).

Estudos utilizados neste estudo, apontam que, mesmo diante dos avanços sócio políticos e culturais, as escolas persistem na proposição de currículos, conteúdos e práticas educativas que seguem em sentido e direção opostas às demandas e exigências desses sujeitos.

Tais apontamentos coadunam com os debates tecidos pelos jovens pesquisados, pois, segundo relatos, as escolas ainda desenvolvem conteúdos pedagógicos e concepções educativas que não dialogam com os seus contextos e heterogeneidades.

A escola não considera que, ao ingressar na escola, o estudante leva consigo sua história, suas dificuldades e resistências.

Gradativamente, vai construindo encontros, identificações, permanências, aprimoramentos de conhecimentos como investidura para uma vida mais digna e justa diante do processo educativo (Ibidem).

Um dos relatos, reafirma esta análise quando ressalta que, sem esforço e sem a busca de conhecimentos, não é possível o alcance de uma vida melhor, “[...] *se tu não*

estudar, não se esforçar tu não vai conseguir ter vida, não vai ter o que vestir, uma casa boa, sabe?” (GD4). Em outras palavras, os jovens não estão alheios às suas realidades socio históricas, entendem que sem dedicação e persistência formativa, torna-se pouco provável a obtenção de melhores condições de vida.

Por outro lado, convivem cotidianamente com opressões sociais, precárias situações de moradia, alimentação, saúde e segurança, assim com as frequentes ocorrências de violências, marcadores sociais expressivos em seus contextos de vida, os quais restringem significativamente o alcance de uma qualidade de vida.

Fazendo breve referência ao *lócus* da pesquisa, escola Zacarias de Assumpção, algumas ações e iniciativas propostas pela direção escolar tiveram êxito ao aproximar a comunidade escolar para/na construção de processos dialógicos horizontalizados.

Dentre as ações, estavam: a construção coletiva da semana da família na escola, semana da consciência negra, grafiteagem na escola, caminhada pela paz no bairro e manifesto contra a chacina de 11 moradores do bairro, etc.

Percebeu-se nessas pequenas iniciativas o envolvimento efetivo da maioria dos estudantes, talvez esse engajamento tenha ocorrido pela inserção dos mesmos, desde a discussão, planejamento e realização das ações, pois, foram perceptíveis as motivações, interesses e a parceria estabelecida entre gestão, professores, estudantes e a comunidade durante as ações realizadas.

Apesar das inúmeras dificuldades encontradas para o desenvolvimento, como a organização, estrutura, definição de tarefas, dentre outros fatores, constatou-se significativa presença e participação de toda comunidade escolar nas iniciativas realizadas.

Diante disso, identifica-se, o quanto é necessário investir e potencializar ações de natureza integrativa e contínua no ambiente escolar. Assim como, na construção de parcerias e aproximação dialógica com toda comunidade. Desde a inserção de temas de interesses da juventude, nas disciplinas curriculares e, por conseguinte, na dinamização e enriquecendo das aulas com as múltiplas experiências e realidades em discussão.

A educação, portanto, ocorre nos mais diferentes espaços e situações sociais, num complexo de experiências, relações e atividade, cujos limites estão fixados pela estrutura material e simbólica da sociedade, em determinado momento histórico (DAYRELL, 2001, p.142-143)

No cerne do conhecimento estão, as trocas de saberes, as vivências interativas humanas e a valorização de trajetórias de vida. São esses aprendizados e essas relações que os jovens pesquisados apostam e almejam se apropriar quando ingressam no espaço escolar e quando expressam o desejo por novos aprendizados (DAYRELL, 2001).

Estão em busca, dentre outros fatores, de conhecimentos, orientação, respeito à sua dignidade humana e, principalmente, condução para a conquista de melhores condições de vida.

Na possibilidade do alcance dessa qualidade de vida é que as narrativas acima ressaltam a importância do ato de estudar, o sentido da responsabilidade, do esforço, da comunicação e da interação social. São sujeitos que demonstram compreender os desafios impostos em seus complexos contextos de vida, que compartilham e vivenciam a mesma realidade, mas, com sentidos e simbologias diferenciados (Ibidem).

Nesse sentido, é possível indagar, até quando o ato significativo de estudar, assim como todo esse conjunto de possibilidades humanas, elencados pelos jovens pesquisados será negligenciado pelo ordenamento social e pelas instituições formativas? Quais as reais interferências para a efetiva potencialização e valorização das diversidades sociais nos espaços escolares?

Isso exige uma abertura para pensar o que somos e o que não somos, reconhecer o mundo do outro no nosso mundo, a vida do outro como parte da nossa vida e estabelecer pontes, abrir portas, para que o trânsito no espaço comum seja solidário e democrático (GUSMÃO, 2003, p.102)

Para alcance desse caminho de abertura para novos conhecimentos e outras realidades, é fundamental o estímulo, desde a mais tenra idade, pois, a “arte” da vida e da transformação permanente é a admissão efetiva da coexistência social entre as diferentes presenças humanas, com suas especificidades, valores e concepções de vida (Ibidem).

Reitera-se, então, a importância da ampliação de políticas públicas que estimulem o acesso e a permanência dos estudantes à escola e, principalmente, intensifiquem a democratização, de fato, do ensino público para que exista diálogo, afinação e conexão entre as dimensões socioculturais e as demandas dos estudantes, que seja, efetivamente, atrativa e de qualidade.

Afinal, quando a escola ensina, o estudante aprende e passa a operar e dinamizar os conhecimentos por si mesmo, criando e produzindo a sua própria construção intelectual, por isso, a superação da contradição se faz humanamente libertadora (FREIRE, 2011).

4.6. “Medo do que os colegas podem pensar, medo do julgamento”: barreiras à interação social

Dentre as sete categorias extraídas, a categoria *barreiras à interação*, demarcou evidente contrariedade dos estudantes diante dos processos integrativos e relacionais existentes no contexto escolar, familiar etc.

A perspectiva de sociabilidade e participação é aqui refletida, a partir, da negativa e negligenciada, possibilidade de inclusão, aceitação e interação, enfatizada nas narrativas dos jovens pesquisados, conforme abaixo apresentadas.

<i>“Não dou minha opinião, as pessoas não gostam de ouvir aquilo que não lhes convêm” (GD1)</i>
<i>“Quando a família é grande [...] eles te calam muito, os assuntos tu não pode falar, senão pode até ter briga, típico de família tradicional, aí que tu não pode falar mesmo, [...] Isso é complicado” (GD4)</i>
<i>“Eu acho que quando dão liberdade a gente fala, mas nos grupos a gente não tem uma certa liberdade e se falar uma coisinha errada, ou coisa errada eles removem a pessoa do grupo” (GD3)</i>
<i>“Até com os meus 17 anos eu tinha que falar e responder o que meus pais falavam [...]” (GD3)</i>
<i>“Aqui na escola eu fico muito cansada porque eu saio muito cedo de casa pra trabalhar [...] as vezes eu falto muita aula porque tô muito cansada, aí o corpo aguenta, mas a mente não” (GD3)</i>
<i>“Nem tudo o que eu penso vai agradar os outros ou eles podem se sentir mal com a minha opinião” (GD1)</i>
<i>“Às vezes, expor a nossa opinião é uma coisa bem complicada [...]” (GD4)</i>
<i>“Na escola, por exemplo, as vezes a gente tem voz e as vezes a gente não tem, então, depende do contexto que vai ter participação da gente ou não” (GD4)</i>
<i>“Eu acho que algumas pessoas se sentiram com vergonha de errar a leitura. Medo do que os colegas podem pensar, medo do julgamento” (GD2)</i>

<i>“Não falo o que penso porque nem todos vão concordar de fato e, para evitar brigas, não falo nada”</i>
<i>“Tenho vergonha de falar o que penso” (GD1)</i>
<i>“A gente precisa aprender a ouvir também, porque não adianta dar opinião e a gente não conseguir aceitar a opinião dos outros[...]” (GD4)</i>
<i>“Hoje em dia o pessoal está muito intolerante em respeito às opiniões dos outros” (GD1)</i>

As expressões destacadas pelos jovens, dentre elas, intolerância, desrespeito, julgamento, não ter voz e vez, timidez, cansaço físico e mental, trabalho, falta de oportunidade, ausência de liberdade de escolha e de opinião, cultura familiar conservadora, ressaltam vastos sentidos e simbologias demarcadas pelos jovens, que, dependendo das condições e como lidam com tais processos, podem contribuir e/ou interferir na construção de suas identidades e na estruturação de pensamentos, ideias e posicionamentos construtivos.

As falas parecem confirmar o que afirma Dayrell (2001), quando refere que é preciso avançar e ampliar a visão homogênea e estereotipada existente sobre os/as estudantes, dando outros significados e levando em consideração as suas experiências vividas, seus valores específicos, sentimentos, emoções, desejos e comportamentos, respeitando os projetos de humanidade que lhes são próprios.

É na constituição societária que os sujeitos se percebem e se reestruturam humana e permanentemente, configurando-se, como “um processo dinâmico, criativo, ininterrupto em que os indivíduos vão lançando mão de um conjunto de símbolos, reelaborando-os a partir das suas interações e opções cotidianas” (Ibidem, p.142).

Na medida em que os jovens compreendem o contexto vivenciado, passam a analisar e elaborar concepções, valores e crenças, em conformidade com suas experiências e relações.

Consequentemente, passam a identificar e estruturar essas experiências a partir de processos e ações, que podem ou não estar demarcados por fatores de valorização ou a depreciação, opressão ou liberdade, reconhecimento ou negação de direitos e, assim, organizam gradativamente suas identidades, comportamentos e atitudes.

Os relatos dos jovens também podem ser refletidos e traduzidos como práticas passivas de resistências (FERREIRA, 2012), como narrativas individuais e coletivas que demarcam reação à opressão e a supressão de direitos.

Mesmo de forma passiva e despretensiosa, os relatos extraídos, configuram-se, como manifestações verbais que alertam para as situações vivenciadas de desrespeito, intolerância, submissão, falta de condições e de oportunidade para falar e ser ouvido.

Tais ocorrências são processos constituintes de um ordenamento social que se apresenta estruturalmente autoritário e não democrático (Ibidem).

O pensar e o fazer educativo dos estudantes como movimento de resistência, podem ser compreendidos como processos fundantes para a reeducação e reconhecimento dos mesmos como sujeitos em formação individual, mas, sobretudo em ação e atuação contínua e coletiva (ARROYO, 2012). Importante, nesse movimento, empreender a necessária reeducação e sensibilidade humana para a construção de outros saberes, outras culturas e valores, compreendendo nessa constituição, a existência de “outros sujeitos sociais, culturais e pedagógicos em aprendizados, em formação”, como bem enfatiza Arroyo (2012, p.27).

Nesse sentido, as narrativas demonstram o quanto os jovens têm clara consciência sobre seu contexto e suas distintas visões de mundo, as quais seguem em permanente transformação. Seus relatos expõem críticas incisivas sobre suas realidades, principalmente a formativa, bem como, os desafios e dificuldades pessoais e coletivas socialmente postas, impactando diretamente sobre suas perspectivas relacionais e participativas, dentro e/ou fora do ambiente escolar.

4.7. “Se envolver [...] é criar laço”: sentidos e significações sobre sociabilidade e participação

Como já enfatizado, os jovens estudantes durante os GD’s realizados, tiveram a oportunidade de expressar suas percepções acerca do que compreendiam por sociabilidade e participação.

Dessa maneira, destacam-se, abaixo, os relatos quanto as suas compreensões sobre sociabilidade e participação.

<i>“Interagir em assuntos, dar opiniões, ajudar em alguma situação. [...]É ter</i>

<i>parte em algo, é entrar em comunicação com o outro” (GD3).</i>
<i>“Construir, ajudar dar opinião, agir e fazer parte é estar presente e etc.” (GD1).</i>
<i>“[...]Existem vários significados para essa palavra, mas o sentido principal que ela quer passar é a importância de você estar participando” (GD3).</i>
<i>“A grande batalha da humanidade é tá junto e também fazer junto, essa frase reflete muito sobre o que eu penso da vida” (GD2).</i>
<i>“Se envolver em algo, assumir uma responsabilidade, criar laço com as pessoas e adquirir uma certa experiência é também uma forma de se envolver socialmente” (GD2).</i>
<i>“Para mim, ser incluído é tanto no seu pensamento, quanto no físico, em atividades, debates, conversas. É acima de tudo ser ouvido e respeitado” (GD3).</i>
<i>“Muito mais do que só estar presente nos grupos, devemos também dar opiniões, se envolver, se dedicar e ajudar” (GD2).</i>
<i>“Na maioria dos grupos que eu participo as pessoas respeitam e gostam de ouvir a opinião do outro” (GD3)</i>
<i>“Ser parte de algo e poder expressar ideias e opiniões compartilhando e argumentando com outras pessoas é necessário” (GD1)</i>
<i>“Participar é diálogo. Debater sobre algum tema. Dar a sua opinião sobre algo. Assim as pessoas podem ser mais participativas” (GD3)</i>

As percepções dos jovens pesquisados sobre sociabilidade e participação demarcam ações e relações interpessoais, as quais, perpassam pela compreensão e constituição da segurança, da autonomia, da interação, comunicação e inclusão social, tanto individual quanto coletiva, respaldadas, por exemplo, nas expressões “*dar opiniões*”, “*ajudar alguém*”, “*fazer parte*”, “*fazer junto*”, “*se envolver*”, “*diálogo*”, dentre outras.

Para Simmel (1983), tais inferências correspondem aos canais de “*sociação*”, no qual os sujeitos, como parte fundante de uma sociedade, estão em contínuo fazer e fazer-se.

Visto a partir do prisma da sociabilidade, presume-se que a “*sociedade só é possível pela existência de formas de sociação, verdadeiro a priori lógico de sua existência*” (Ibidem, p.22).

Entendendo-se, assim, que não há uma sociedade conclusa, mas sim, um processo permanente de vir a ser socialmente.

As relações e autonomias, inerentes aos sujeitos em sociedade, remontam pensamentos e comportamentos compreendidos como “*espontâneos*”, mas, que estão diretamente conectados a produção indutiva e integrativa da vida coletiva, ou seja, a sociabilidade está presente na interação da vida social, ocupando papel simbólico e

fornecendo sentidos e significados diante dos distintos laços sociais, o que pode ser afirmado pelas seguintes percepções, “*ser incluído*”, “*responsabilidade*”, “*você sente vontade de fazer*”, “*criar um laço com as pessoas*”, “*ajudar alguém*”, “*ser ouvido e respeitado*”.

Tais narrativas demonstram o quanto as diversas modalidades de sociabilidade existentes contribuem para a constituição das identidades coletivas e, desse modo, esses jovens devem ser analisados sob o ponto de vista relacional, bem como, peculiar da própria condição juvenil.

Compreende-se, que a conquista da autonomia, as redefinições dos laços familiares e os elementos sociais estruturantes compõem parte fundamental da sociabilidade dos jovens na atualidade.

O envolvimento interativo e dinâmico reconduz constantemente as dimensões subjetivas e socioculturais destes indivíduos, processos esses também compartilhados nas análises de Sposito (1994).

Desse modo, tanto nos relatos dos jovens, quanto nas concepções dos autores com os quais dialogamos percebe-se uma conexão interpretativa e analítica no que se refere ao entendimento efetivo de sociabilidade, que perpassa tanto pelo sentido quanto pela significação das relações como os movimentos afirmativos, expressivos e necessários que potencializam a dinâmica interativa humana, o que tende a possibilitar e assegurar na trajetória de vida desses jovens, além do exercício prático do processo diálogo, a internalização de elementos constitutivos da realidade vivenciada, para que seja possível as ressignificações permanentes de concepções, valores, crenças e, principalmente, de suas identidades.

Tais condicionantes são compreendidos como ações dimensionadas pela sociabilidade e, especialmente, na condição juvenil, onde a centralização da atenção acaba incidindo no sentido e significação efetiva sobre participação em grupos sociais, com maior expressão nos espaços socioculturais, locais onde as diferentes presenças são demarcadas e reconhecidas.

De maneira ampliada “[...] a sociabilidade tende a ocorrer em um fluxo cotidiano, seja no intervalo entre as “obrigações”, o ir-e-vir da escola ou do trabalho, seja nos tempos livres e de lazer, na deambulação pelo bairro ou pela cidade” (DAYRELL, 2007, p.1111), criando e recriando expressões próprias e buscando responder as diversas inquietações contidas nas múltiplas dimensões juvenis, sejam elas afetivas, comunicativas, autônomas, identitária ou de cunho democrático.

A ideia de adesão à participação é compreendida pelos jovens pesquisados nas mais variadas dimensões, tanto no sentido restrito, equivalendo a tão somente suas presenças individuais, quanto ampliado, nosw mais variados níveis e concepções de participação, o que converge com as discussões teóricas de Oliveira e Hermont (2014) sobre o referido tema.

Para os autores, em quaisquer das experiências os sujeitos possibilitam vivências diversas em processos constitutivos de projetos sociais e ações coletivas, além da ressignificação de valores, como, a solidariedade, alteridade e a democracia efetiva.

A participação é, também, analisada a partir de uma visão de mundo mais ampla e imersa em concepções sutis, as quais estão implicadas nas mais distintas maneiras de inserções e engajamentos sociais e, devem, necessariamente estar em conexão com as diversidades e os contextos juvenis (CARRANO, 2012).

Numa perspectiva mais ampliada, é possível, inferir que, dentre os jovens pesquisados, poucos são os que, realmente, vivenciaram ou vivenciam experiências participativas em sentido aprofundado.

Para fazer conexão com esses debates teóricos, alguns relatos dos jovens, abaixo descritos, em muito apresentam sinais de compreensões teóricas quanto ao sentido do termo participação, com apontamentos que direcionam para o mesmo significado, mas que não sinalizam experiências efetivas e práticas, são eles: *“fazer parte”*, *“estar participando”*, *“se envolver”*, *“ouvir a opinião do outro”*, *“ser mais participativo”*.

Em outras palavras, percebe-se que há sim, por parte dos jovens entendimentos conceituais quanto ao significado do termo participação.

Suas narrativas, mesmo expressando compreensões diversas, demonstram presenças de apropriação interpretativa clara e objetiva quanto ao sentido e importância simbólica da participação para a interação humana, bem como, uma preocupação em âmbito geral do necessário ingresso e engajamento em ações coletivas.

Esses relatos, também sinalizam para a interpretação do quanto é necessário e significativo, para esses jovens, potencializar a vivência e a militância em espaços de participação coletiva, pois, a imersão gradativa nessas experiências grupais, compreendidas como elementos constitutivos essenciais para ampliação de outras possibilidades relacionais, possibilita a clareza e a compreensão das consequências de

cada decisão tomada e de cada responsabilidade assumida, ocorrendo assim o fortalecimento gradativo dos valores e do sentido da vida.

Constata-se com isso que, a falta de estímulo e de motivação para a vivência em ações coletivas, podem afetar e diferenciar o pensar e o fazer da juventude na contemporaneidade, pois, “os jovens, de uma maneira geral, não se percebem como atores, sujeitos de uma ação que possa interferir na sua realidade e nas instituições” (DAYRELL; GOMES; LEÃO, 2010, p.243).

As consequentes ausências de estímulos e motivações podem estar provocando nos jovens, tanto uma baixa projeção de vida coletiva quanto, uma restrita intervenção sociopolítica, passando a sentir-se apenas como cidadãos e não como atores sociais e essenciais de seus contextos de vida.

Nos relatos é perceptível o registro quanto a importância da atuação política e a vivência em ações coletivas, mas, também, ressaltam o não pertencimento efetivo à espaços grupais. Fato esse, que demanda de novas pesquisas, a necessária compreensão das realidades, das perspectivas participativas dos jovens e, principalmente, do efetivo papel das instituições sociais, à exemplo da família e da escola, no que se refere a motivação e fomento ao ingresso e inserção dos sujeitos em espaços de coletividade.

Todas as iniciativas de inserção e participação, em maior ou menor grau de engajamento e envolvimento, consequentemente, levam os partícipes a acreditar e fortalecer o real potencial das aprendizagens, das experiências e da efetiva participação social, como alcance possível, positivo e significativo resultante de atuações e ações coletivas (DAYRELL; GOMES; LEÃO, 2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou analisar as percepções e experiências de sociabilidades e participação de jovens estudantes do ensino médio da escola pública Governador Alexandre Zacarias de Assumpção, bem como, os desafios à efetivação desses processos nos contextos de vida destes sujeitos.

As discussões teóricas e metodológicas possibilitaram o reconhecimento do espaço pesquisado, a coleta de dados da pesquisa, a qualidade dos debates desenvolvidos, bem como, a análise tecida ao longo do trajeto da pesquisa, favorecendo a emissão de opiniões, estimulando a interação, o debate de ideias e potencializando a ressignificação de concepções de vida e valores humanos.

Dos doze Grupos de Diálogos realizados, quatro foram aprofundados para tratamento e análise desta pesquisa, com a participação de três turmas do ensino médio, respectivamente, 1º, 2º e 3º ano e um GD com Representantes de Turma.

O registro sobre o tema pesquisado, foi possível, a partir, da extração dos diálogos e das narrativas emitidas pelos participantes, com a identificação das distintas representatividades, concepções de vida, níveis de escolaridade, faixas etárias e sexo/gênero, e principalmente, suas simbologias e perspectivas, diante da realidade vivenciada.

Ao todo, 103 estudantes, entre 15 e 23 anos, participaram dos quatro GD's realizados, sendo a maioria dos/as participantes pertencentes ao sexo feminino, precisamente, 61 jovens mulheres, as quais, expressaram em seus relatos, os desafios,

perspectivas, subjetividades e visões de mundo a partir de seus cotidianos e contextos de vida.

Essas jovens mulheres demonstraram em suas narrativas, o quanto é fundamental manter o desenvolvimento ampliado de convicções sociais e políticas quanto aos direitos de suas autonomias, tanto individual, quanto coletivamente, que a conscientização, liberdade, efetivação de direitos, legitimidade e respeito são processos fundantes para o avanço e alcance de suas conquistas pessoais, sociais e profissionais.

Assim, foi possível, aproximar e conhecer melhor a dinâmica empreendida na realidade social desses/as jovens, sensibilizá-los/as e implementar os processos metodológicos propostos para coleta, sistematização, tratamento e, posteriormente, análise dos dados obtidos.

Após sistematização e interpretação dos dados coletados, foram identificadas, classificadas e extraídas sete categorias principais, são elas: interações básicas, envolvimento solidário, sensações de pertencimento a grupos sociais, defesa da liberdade de expressão e autonomia, novos aprendizados, barreiras à interação social e sentidos e significações sobre sociabilidade e participação.

Essas categorias possibilitaram a tessitura de uma análise ampla e contextual sobre a realidade estudada, identificação de dificuldades e desafios, especialmente, frente à dupla condição de estudante e de jovem diante de um contexto complexo de vida, onde a luta pela sobrevivência, é o maior dos desafios.

A pesquisa também possibilitou para esta pesquisadora um outro “olhar” sobre a realidade pesquisada, tanto em âmbito escolar, quanto fora dele, especialmente, sobre a luta diária dos sujeitos da pesquisa.

Suas forças e resistências cotidianas, mesmo com tantas adversidades e ausências, dentre elas, falta de qualidade ou até mesmo de acesso, aos direitos humanos básicos, como alimentação, moradia, saúde, educação, trabalho e segurança, assim como, de espaços de entretenimento e lazer, se apresentam como convicções e práticas fortalecidas pela coragem e determinação individual e também coletiva desses/as jovens, que resistem diariamente às inúmeras disparidades e violências existentes em seus contextos de vida.

Importante frisar os inúmeros encontros e desencontros, pelos quais, a pesquisa passou, para o seu desenvolvimento e alcance de resultados, os quais, foram necessários para estruturação e definição da mesma, desde a inserção e interpretação do contexto à

conquista da confiança e sensibilização dos/as estudantes para “permissão” de compartilhamento de suas ideias, saberes, opiniões e projeções de vida.

Pode-se inferir que são concepções e significações pessoais distintas, contidas em sujeitos que, em sua maioria, estão iniciando suas descobertas identitárias e sociais, suas subjetividades, incertezas e visões de mundo, tentando definir sentidos e significados em suas trajetórias de vida.

O título e os objetivos da pesquisa, foram elaborados, a partir das próprias proposições de jovens estudantes pertencentes ao *lócus* investigado, os quais, contribuíram significativamente, para responder as indagações deste estudo, bem como, possibilitaram uma análise crítica e propositiva sobre uma realidade socialmente, complexa e diversa.

Foi identificado que as percepções de sociabilidade e participação dos/as jovens pesquisados/as, decorrem de noções oriundas de concepções e perspectivas de vida, implicadas diretamente nas conexões estabelecidas em suas relações pessoais e coletivas.

Os resultados também mostram, que as percepções de sociabilidade e participação, compreendidas pelos/as jovens pesquisados/as, perpassam por interações sociais dinamizadas por atos e ações simbólicas pré-estabelecidas em sociedade, atualizadas gradativamente, mediante as condições e possibilidades de entendimento e de pertencimento ao contexto vivenciado, agregadas, conseqüentemente, pelo nível de conhecimento, acesso e influência das tecnologias vigentes.

As sete categorias extraídas da pesquisa, sinalizam que as experiências de sociabilidade vivenciadas pela juventude estão conectadas às suas interações básicas, como: conversas com colegas, gostar de estar junto com os/as colegas, fazer junto, assim como, o uso frequente do aparelho celular e a criação de laços com outras pessoas.

Tais configurações sociais podem estar associadas e/ou ser apontadas como respostas as compreensões e/ou incompreensões aos desafios vivenciados cotidianamente, principalmente, em torno das relações interpessoais, dos modos de ser, da inclusão social, do diálogo e da vivência coletiva, tanto de maneira presencial, quanto virtualmente estabelecida dos/as jovens pesquisados/as.

Quanto as experiências de participação, os/as jovens apontam que são poucas ou até mesmo nenhuma, as suas vivências coletivas em espaços de discussão grupal.

As vivências identificadas sinalizam participações de cunho eventual e/ou simbólico em espaços de igrejas e em jogos de futebol, que, de certa maneira, não impactam e nem refletem de sobremaneira, nas suas definições de vida e nas suas relações interpessoais.

A compreensão de participação desses/as jovens está diretamente ligada ao campo teórico das suas convicções pessoais.

O exercício da cidadania, possivelmente, seja interpretado de maneira individual e subjetiva pelos/as jovens como questionamentos e posicionamentos que contemplam discursos solidários e condutas sociais compreendidas, somente, no campo cognitivo, em volta dos sentidos e significados do ato de participar, não havendo, inferências sobre experiências vivenciadas, de fato, em ações coletivas.

Mesmo assim, enfatizam, clara e objetivamente em suas compreensões, a importância de engajar-se e envolver-se, coletivamente.

Mesmo diante das adversidades vivenciadas cotidianamente, os/as jovens pesquisados, manifestaram desejo em querer contribuir, engajar, envolver, ajudar, mudar e participar em ações coletivas. Entretanto, para a maioria, ainda não foi possível, o tempo do incentivo e nem da experimentação participativa, como complemento significativo aos aprendizados educativos e formativos.

Talvez, por isso, esteja, dentre as categorias extraídas, questões inerentes as barreiras existentes para suas interações sociais.

As ausências de estímulos apontados pelos sujeitos podem sinalizar existência de interferência das problemáticas sociais vivenciadas por eles/as na e/ou para a negligência e limitação da vivência de sociabilidade e de participação efetiva.

Sabe-se também, que o contexto vivenciado por nós brasileiros/as na atual conjuntura política, atravessa situações complexas quanto as propagações, manifestações, ataques e discursos que favorecem e fortalecem discriminações, preconceitos, xenofobias, homofobias, misoginias, feminicídios, dentre outras situações que vem oprimindo e desconstruindo políticas e direitos humanos assegurados, principalmente, em áreas e setores mais vulneráveis social e economicamente.

Mesmo diante de tamanhas atrocidades, as lutas e resistências continuam e são fortalecidas pela atuação coletiva.

Longe de ter esgotado o tema e a essência da pesquisa, acredita-se, que os objetivos propostos foram alcançados e, que, todo o percurso, mesmo imerso em desafios e dificuldades, foi potencializado por trocas e ampliação de conhecimentos, o

qual, foi percorrido com atenção, afimco e olhar sensível e ressignificativo para e com a realidade pesquisada, mais ainda, para esta pesquisadora, perante suas concepções e valores humanos, sociais e profissionais.

Espera-se, que esse estudo possa contribuir academicamente para maior compreensão acerca das percepções e experiências de sociabilidade e participação dinamizadas pelos/as jovens em seu contexto formativo e socialmente complexo.

Que os seus modos de ser, estar e conviver sejam efetivamente, reconhecidos e valorizados, diante de suas diferentes presenças e suas múltiplas dimensões sócio culturais.

Que ações integrativas entre as instituições sociais possibilitem ampliação de políticas públicas e a participação efetiva da juventude. Que esse conjunto articulado estimule e potencialize acesso e permanência dos/as estudantes à real democratização do ensino público, fortaleça processos dialógicos com afinação e conexão efetiva e atrativa, entre as práticas curriculares, as dimensões e demandas socioculturais e os contextos de vida da juventude brasileira, suas regionalidades e diversidades.

Que as instituições de ensino e pesquisa resistam à política de desconstrução de direitos e, primem cada vez mais, pela qualidade de seus processos investigativos e discursivos, priorizando as análises contextuais societárias, bem como, os desafios inerentes às diversidades, especificidades e complexidades existentes dentro da realidade brasileira e amazônica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, Helena Wendel. **Cenas juvenis**: punks e darks no espetáculo urbano. São Paulo: ANPOCS/Scritta, 1994.

ABRAMO, H. W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Número especial: Juventude e Contemporaneidade. São Paulo: ANPED, (5-6), p.25-36, 1997.

ABRAMO, H. & BRANCO, P.P. (Orgs.). **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo, Instituto da Cidadania/Fundação Perseu Abramo, 2005.

ABRAMO, H. W. O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro. FREITAS, Maria Virginia de. **Juventude e adolescência no Brasil**: referências conceituais. Ação Educativa, cap.02, p.20-40, 2005.

ANDRADE, Eliane Ribeiro. NETO, Miguel Farah. Juventudes e trajetórias escolares: conquistando o direito à educação. In. ABRAMOVAY, M.; ANDRADE, E. R.; ESTEVES, L. C. G. **Juventudes**: outros olhares sobre a diversidade. Brasília: Ministério da Educação, p.57-80, 2007.

ANDRADE, et al (Org). **Juventude em perspectiva**: múltiplos enfoques. Rio de Janeiro. UNIRIO, ProExc, 2014.

ANDRE, Marli; GATTI, Bernadete A. **Métodos Qualitativos de Pesquisa em Educação no Brasil**: origens e evolução, 2008.

ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. RJ: Vozes, 2012.

ARROYO, Miguel. Repensar o Ensino Médio porquê? In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (organizadores). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Seção 3: Ensino médio no Brasil. Belo Horizonte: Editora UFMG, p.53-88, 2014.

ARROYO, Miguel. Os jovens, seu direito a se saber a ao currículo. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (organizadores). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Seção 3: Juventude, escola e seus Currículos. Belo Horizonte: Editora UFMG, p.157-203, 2014.

ASSMANN, Hugo; MO SUNG, Jung. **Competência e sensibilidade solidária: educar para a esperança**. RJ, Petrópolis: Vozes, 2000.

BASSALO, Lucélia de Moraes Braga. **Igualdade ou heteronormatividade? Jovens mulheres comunicando sentidos, formando significados**. 37ª Reunião Nacional da ANPED, UFSC – Florianópolis, UEPA-PPGED, 04 a 08 de outubro de 2015.

BASSALO, Lucélia de Moraes Braga; Wivian WELLER. Jovem e mulher: um estudo sobre os posicionamentos de internautas feministas. In: SOUZA, Carlos Ângelo de Meneses Sousa (Organizador). **Juventudes e Tecnologias Sociabilidades e Aprendizagens**. Brasília, DF. Unesco, cap. XI, p. 235-254, 2015.

BASSALO, Lucélia de Moraes Braga; DAMASCO. Denise Gisele de Britto. Gestão escolar e juventude: buscando entendimento para uma educação cidadã. In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno; ALVES, Fabio José da Costa (Orgs). **Educação, diversidade e inclusão sociocultural em diferentes contextos**. Curitiba: CRV, 2016.

BAUER, M. W. & GASKELL, G. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. (P. A. Guareschi, Trad.). Petrópolis: Vozes. (Original publicado em 2000), 2002.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, Tradução de Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro, 2004.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL, **Guia de Políticas Públicas para Juventude**. Brasília: Secretaria Geral da Presidência da República, 2006.

BRASIL, **Lei nº12.852**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE, 05 de agosto de 2013.

BRASIL, **PEC nº138/2003**. Dispõe sobre a proteção dos direitos econômicos, sociais e culturais da juventude. Disponível em: www.camara.gov.br. Acessado em agosto, 2018.

BRASIL, **PL nº 4.529/2004**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema

Nacional de Juventude - SINAJUVE. Disponível em: www.camara.gov.br. Acessado em agosto, 2018.

BRASIL, **PL nº 4.530/2004**. Aprova o Plano Nacional de Juventude e dá outras providências. Disponível em: www.camara.gov.br. Acessado em agosto, 2018.

BRASIL, **Plano Nacional de Segurança Pública e Defesa Social (2018-2028)**. Política Nacional de Segurança Pública. Ministério da de Segurança Pública, Governo Federal, Brasília, 2018.

CAMPOS, Cynthia Machado. **Jovens na ditadura e pós-ditadura militar brasileira**: escritas em ciências humanas. História Revista, Goiânia, v. 18, n. 2, jul./dez. 2013.

CARA, Daniel; GAUTO, Maitê. Juventude: percepções e exposição a violência. In: ABRAMOVAY, M.; ANDRADE, E. R.; ESTEVES, L. C. G. (Orgs). **Juventudes**: outros olhares sobre a diversidade. Brasília: Ministério da Educação, p.173-198, 2007.

CARRANO, P. C. R. **A participação social e política de jovens no Brasil**: considerações sobre estudos recentes. O Social em Questão, v. 27, p. 83-99, 2012.

CORTI, Ana Paul; SOUZA, Raquel. **Diálogos com o mundo juvenil, subsídios para educadores**. Ação Educativa 10 anos. Fundação Ford. São Paulo, 2005.

CORROCHANO, Maria Carla. Jovens no Ensino Médio: qual o lugar do trabalho? In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Orgs). **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Seção 3: Juventude, escola e seus Currículos. Belo Horizonte: Editora UFMG, p.205-228, 2014.

COSTA, Edimar Marcelo Coelho; CARDOSO, Luis Fernando Cardoso e. **Representação social da violência na periferia de Belém**: a reconstrução de um olhar. Novos Cadernos NAEA, v. 22, n. 1, p.159-182, jan-abr, 2019.

COUTO, Aila Colares de Oliveira. A periferia de Belém sob a vigilância e controle: o narcotráfico por uma perspectiva miliciana. **Revista Programa Pós-Graduação em Geografia e do Departamento de Geografia da UFES**. Outubro-Dezembro, p.85-102, 2018.

DAYRELL, Juarez Tarcísio (Org) **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, Juarez (Org) **Múltiplos Olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2ª reimpressão, p.137-161, 2001.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n.24, p.40-52, set./out./nov./dez. 2003.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. Juventude, grupos culturais e sociabilidade. **Jóvenes-Revista de Estudios sobre Juventud**. México, ano 9, n. 22, p. 296-313, jan/jun 2005.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. **A escola faz juventudes?** reflexões em torno da socialização juvenil. Educação e Sociedade, Campinas, v.28, n.100.p.1105-1128, out. 2007.

DAYRELL, Juarez Tarcísio; CARRANO, Paulo César Rodrigues (Orgs). Pesquisa Diálogos com o Ensino Médio. **Ensino Médio em Diálogo**. Observatório da Juventude da UFMG. Ministério da educação. Governo Federal. Brasília, 2010.

DAYRELL, Juarez Tarcísio; GOMES, Nilma Lino; LEÃO, Geraldo. **Escola e participação juvenil:** é possível esse diálogo? Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 38, p. 237-252. Editora UFPR, set./dez. 2010.

DAYRELL, Juarez Tarcísio et al. Juventude, socialização e escola. In: DAYRELL, Juarez Tarcísio et al (Org) **Família, escola e juventude:** olhares cruzados Brasil-Portugal. Belo Horizonte: UFMG, p.298-322, 2012.

DESLANDES, Suely Ferreira. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Organizadora) **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 28. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, cap.02, p.31-60, 2009.

DIAS JUNIOR, J. do E. S. **Cultura popular no Guamá: um estudo sobre o boi bumbá e outras práticas culturais em um bairro da periferia de Belém.** 2009. 161 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Pará, Belém, 2009.

DUBET, François; MARTUCCELLI, Danilo. A socialização e a formação escolar. **Revista Lua Nova.** Nº.40-41 São Paulo Aug. 1997.

ESTEVES, Luiz Carlos Gil; ABRAMOVAY, Miriam. Juventude, Juventudes: pelos outros e por elas mesmas. In. ABRAMOVAY, M.; ANDRADE, E. R.; ESTEVES, L. C. G. (Orgs) **Juventudes:** outros olhares sobre a diversidade. Brasília: Ministério da Educação, p.21-56, 2007.

FERREIRA, Sérgio Vitor. Resistência versus existência? A dimensão política das microculturas juvenis. In: Juarez et al. (Org.) **Família, escola e juventude:** olhares cruzados Brasil-Portugal. Juventude, cultura e ações coletivas. Belo Horizonte: UFMG, p.344-371, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra (Coleção Leitura), 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA – FBSP. **Anuário brasileiro de segurança pública.** 12ª Edição. São Paulo, 2018.

GADOTTI, M. **Educar para um outro mundo possível.** São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GALLI, Ernesto Ferreira; BRAGA, Fabiana Marini. **O Diálogo em Paulo Freire: concepções e avanços para transform social.** Quaestio, Sorocaba, SP, v. 19, n. 1, p. 161-180, abr. 2017.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Diversidade Étnicocultural. In: **Diversidade na Educação: reflexões e experiências.** RAMOS, Marise Nogueira; ADÃO, Jorge Manoel; BARROS, Graciete Maria Nascimento (Orgs.). Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, p.67-76, 2003.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Os desafios da diversidade na escola. Parte II Diversidade e Educação Escolar. In: **Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados.** GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de (Org). São Paulo: Biruta, p.83-105, 2003.

GROPPO, Luis Antonio. **Juventude: ensaios sobre a sociologia e história das juventudes modernas.** Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.

GROPPO, Luis Antonio. A condição juvenil e as revoltas dos subúrbios na França. **Revista Política & sociedade**, nº08, pag. 89 a 121. Abril de 2006.

GROPPO, Luis Antonio. Condição juvenil e modelos contemporâneos de análise sociológica das juventudes. **Revista Última Década**, nº33, CIDPA Valparaíso, Diciembre, p.11-26, 2010.

IBASE; PÓLIS. **Juventude brasileira e democracia: participação, esferas e políticas públicas.** Relatório Final - nov. 2005.

IBASE; PÓLIS. **Juventude brasileira e democracia: participação, esferas e políticas públicas.** Relatório Global/Metodologia - janeiro 2006.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua.** PNAD-Educação, 2018.

IPEA. **Atlas da Violência**, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2018.

IPEA. **Atlas da Violência**, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2019.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber.** Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LEITE, Miriam; ARAÚJO, Nayara Cristina. No tempo livre das escolas ocupadas: subversões do presentismo pelo ativismo jovem. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 31, n. 101, p. 93-105, jan./abr. 2018.

LEÓN, Oscar Dávila. Adolescência e juventude: das noções às abordagens. FREITAS, Maria Virginia de. **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais.** Ação Educativa. cap.01, p.10-18, 2005.

MAIA, Cardoso et al. **Violência intrafamiliar: identificando manifestações e formas de exposição na juventude paraense.** 2013. 110 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

MANNHEIM, Karl. “**El problema de las generaciones**”, p.194-241, 1928.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio da pesquisa social**. In: Pesquisa social: teoria, método e criatividade. MINAYO, Maria Cecília de Souza (Organizadora). 28. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, cap.01, p.09-29, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. MINAYO, Maria Cecília de Souza (Organizadora). 28. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, cap.03, p.61-77, 2009.

MOURA, G. J. F. et al. Relações entre Pares e Violência na Escola: Percepções de Estudantes Paraenses. **Educação em Revista**, Marília, v. 19, n. 1, p. 121-136, Jan-Jun, 2018.

NASCIMENTO, Tábita Cristina Modesto. **O tempo livre e a produção da existência da juventude do campo: um estudo com jovens estudantes do Assentamento João Batista II – PA**. Dissertação (Mestre em Educação). Universidade Federal do Pará. Instituto de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2017.

NAVEIRA, Ruben Bayer. Os Grupos de Diálogos de David Bohm como caminho para superação de conflitos. **GGN o Jornal de Todos os Brasis**, 2015. Disponível em: <https://jornalgggn.com.br/noticia/os-grupos-de-dialogo-de-david-bohm-como-caminho-para-superacao-de-conflitos>. Acesso em: 21/01/2019.

NETTO, Paulo José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1ª edição, São Paulo, Expressão Popular, 2011.

NOVAES, Regina Reyes. Políticas de juventude no Brasil: continuidades e rupturas. Juventude e Contemporaneidade. Cap.4 Juventude e políticas públicas no Brasil. FÁVERO et al (orgs). **Coleção Educação para Todos**, nº 16. Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, p.253-281, 2007.

OLIVEIRA, Igor; HERMONT, Catherine. Juventudes e Participação Política. **Cadernos Temáticos: Juventude Brasileira e Ensino Médio**. CORREA, Lúcia Maria; ALVES, Maria Zenaide; MAIA, Carla Linhares (Organizadoras). Belo Horizonte. Editora UFMG, 2014.

OLIVEIRA, Luciana. VIEIRA, Vanrochris Vieira. **Nas tramas do discurso: sociabilidade, comunicação, cultura, poder**. Intexto. Porto Alegre. UFRGS, n.33, p.46 a 63. Maio/Agos. 2015.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. In. **O Ensino Médio no Brasil**. SP. Ação Educativa. Coleção: Em Questão nº6, 2009.

KRAWCZYK, Nora. Uma roda de conversa sobre os desafios do ensino médio. In: **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. DAYRELL, Juarez;

CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (organizadores). Seção 1: O ensino médio no Brasil. Belo Horizonte: Editora UFMG, p.75-98, 2014.

PAIS, José Machado. **A construção sociológica da juventude: alguns contributos.** Análise Sociológica, 1990.

PACHECO, Tássia Alves. Percepções de profissionais das escolas sobre desigualdades, racismo e violências e suas implicações nas subjetividades, relações e práticas educativas. **Relatório técnico – científico final.** Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC/UFPA. Período: agosto de 2018 a julho de 2019. Não publicado.

PELEGRIN, Anderson de Oliveira; FILHO, Irineu Aliprando Tuim Viotto. **Fundamentos epistemológicos para uma pesquisa em educação: aproximações ao materialismo histórico dialético.** Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente - SP, v. 26, número especial 1, p.254-273, jan. 2015.

PERALVA, Angelina T. O jovem como modelo cultural. Juventude e Contemporaneidade. Cap.2 Juventudes no mundo contemporâneo. FÁVERO et al (orgs). **Coleção Educação para Todos**, nº 16. Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, p.13-27, 2007.

PINHEIRO, Diógenes et al. **Agenda Juventude Brasil, leituras sobre uma década de mudanças.** UNIRIO, 2016.

PRADO, Marco Aurélio Máximo; PERUCCHI, Juliana. Hierarquias, sujeitos políticos e juventudes: os “movimentos chamados” juvenis circunscrevem um sujeito político na contemporaneidade? 3ª parte: Participação juvenil e a dimensão dos direitos. In: **Juventudes contemporâneas: um mosaico de possibilidades.** DAYRELL, Juarez; MOREIRA, Maria Ignez Costa; STENGEL, Marcia (Organizadores). Editora PUCMINAS, Belo Horizonte p.347-360, 2011.

PRATES, Jane C. **O método marxiano e o enfoque misto na pesquisa: uma relação necessária.** Revista Textos e Contextos (Porto Alegre). Porto Alegre, EDIPUCRS, 2012.

PROJETO POLÍTICO E PEDAGÓGICO. **Cotidiano escolar: novas práticas, múltiplos olhares.** Escola Estadual de Ensino Médio Governador Alexandre Zacarias de Asumção, Secretaria Executiva de Educação. Governo do Estado do Pará, 2014.

RIBEIRO, Alan Augusto Moraes. **Entre o “Zaca” e o “Madre”: ofensas raciais, processos identitários e discursos de mestiçagem em duas escolas de Belém.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Pará. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Belém. Pará. 2010.

RIBEIRO, Eliane. **Políticas de Juventude no Brasil: conhecimento e percepção dos jovens.** 3ª parte. In: Agenda Juventude Brasil: leituras sobre uma década de mudanças. UNIRIO. PINHEIRO, Diógenes et al (organizadores), p. 287-307, 2016.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Experiências de socialização e disposições híbridas de habitus. Juarez Tarcísio et al. (Org.). **Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil-Portugal**. Belo Horizonte: UFMG, p.38 a 55, 2012.

SILVA, C.R. et al. **O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: descrição e aplicação do método**. Organ. rurais agroind., Lavras, v. 7, n. 1, p. 70-81, 2005.

SILVA, Roselani Sodré da; SILVA, Vini Rabassa. **Política Nacional de Juventude: trajetória e desafios**. Caderno CRH, Salvador, v.24, n 63, p.663-678.

SILVA, Dayana Souza; SILVA, Selli Maria da Rosa e (org.). **Que cidade queremos para viver? Olhares e proposições da juventude amazônica pelo direito   cidade**. Belém. UNIPOP, 2012.

SILVA, Dayana Souza; SILVA, Selli Maria da Rosa e (org.). **Juventude, participação e autonomia. Sistematização de uma experiência: do protagonismo   cultura de direitos, estratégias de trabalho com a juventude**. Belém. UNIPOP, 2012.

SILVA, Selli Maria da Rosa et al. O descompasso entre a diversidade sociocultural da nova geração de educandos e as práticas educativas escolares. In: **Anais da IV Jornada Ibero-Americana de Pesquisas em Políticas Educacionais e Experiências Interdisciplinares na Educação**. Salvador (BA). UFBA. Disponível em: <<https://www.even3.com.br/anais/ivjorneduc/175006>>, 2019.

SILVA, Lúcia Isabel. Adolescência, Juventude e violência: compreendendo fatores de risco e proteção em diferentes contextos (escola, família, comunidade e pares). **Relatório Final de Pesquisa**. UFPA/ICED, 2015.

SILVA, Lúcia Isabel. Violências contra crianças, adolescentes e jovens: percepções sobre risco e proteção e dinâmica de atuação das redes de proteção (escola, família e comunidade). **Relatório Final de pesquisa**. UFPA / ICED. 2017.

SILVA, Lúcia Isabel. **Juventude negra e escola: desigualdades, protagonismo e o potencial transformador da diversidade**. Pesquisa em desenvolvimento. UFPA / ICED. 2018.

SANTOS, Mateus Souza dos. **Juventude, eventos estressores e família: Um estudo da dinâmica interacional entre fatores de risco e de proteção em jovens estudantes da rede pública de Belém**. 2016. 84 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

SANTOS, Mateus Souza dos. **Entre risco e proteção: Eventos estressores no desenvolvimento de adolescentes e jovens estudantes de escolas públicas de Belém/PA**. 2018. 166 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

SIMMEL, G. **A natureza sociológica do conflito; a competição; conflito e estrutura de grupo; sociabilidade: um exemplo de sociologia pura ou formal.** MORAIS FILHO (org). Simmel. São Paulo: Ática, p.122-181, 1983.

SIMMEL, G. A sociabilidade: exemplo de sociologia pura ou formal. In: **Questões fundamentais da sociologia: indivíduo e sociedade.** Tradução: Pedro Caldas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

SOUTO, Anna luiza salles. Juventude e Participação. In: **Agenda Juventude Brasil: Leituras sobre uma década de mudança.** NOVAES, Regina et al (orgs), UNIRIO. Parte III. Pertencimento, Participação e Políticas Públicas de Juventude, 2016.

SPOSITO, Marília P. A sociabilidade juvenil e a rua; novos conflitos e ação coletiva na cidade. Tempo Social. **Revista Sociologia da USP.** São Paulo, v.5 n. 1 e 2, p.161-178, 1994.

SPOSITO, Marília Pontes. **Os jovens no Brasil: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas.** São Paulo: Ação Educativa, 2003.

SPOSITO, Marília Pontes.; CARRANO, P. C. Juventude e políticas públicas. **Revista Brasileira de Educação**, nº 24, set./dez. 2003.

SPOSITO, Marília Pontes. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. ABRAMO, H.; BRANCO, P. P. (Orgs.). In: **Retratos da juventude brasileira.** Análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto da Cidadania/Fundação Perseu Abramo, p.129-148, 2005.

SPOSITO, Marília Pontes. A pesquisa sobre jovens na Pós-Graduação: um balanço da produção discente em Educação, Serviço Social e Ciências Sociais (1999-2006). In: **O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006).** Belo Horizonte: Argumentum, 2009.

SPOSITO, Marília Pontes. Ação coletiva, cultura e juventude no Brasil. DAYRELL, Juarez Tarcísio et al. (Org.). Juventude, socialização e escola. In: **Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil-Portugal.** Belo Horizonte: UFMG, p.298-322, 2012.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **A dialética materialista e a prática social.** Movimento. Porto Alegre, v.12, nº02, p.121-142, maio/agosto de 2006

UNICEF-BRASIL. **10 Desafios do Ensino Médio.** Brasília: Unicef, 2014.

VIANA, Nildo. **Escritos metodológicos de Marx.** Goiânia: Alternativa, 2007.

WELLER, Wivian. **Karl Mannheim: um pioneiro da sociologia da juventude.** XXI Congresso Brasileiro de Sociologia, UFPE, GT: Sociologia da Infância e Juventude, junho 2007.

WELLER, Wivian. A atualidade do conceito de gerações de Karl Mannheim. In: **Revista Sociedade e Estado**, v.25, n.2. maio/agosto 2010.

WELLER, Wivian. **A contribuição de Karl Mannheim para a pesquisa qualitativa: aspectos teóricos e metodológicos**. Sociologias, v.7, n. 13, p. 260-300, jan./abr. 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A: CENÁRIO PROVOCATIVO I

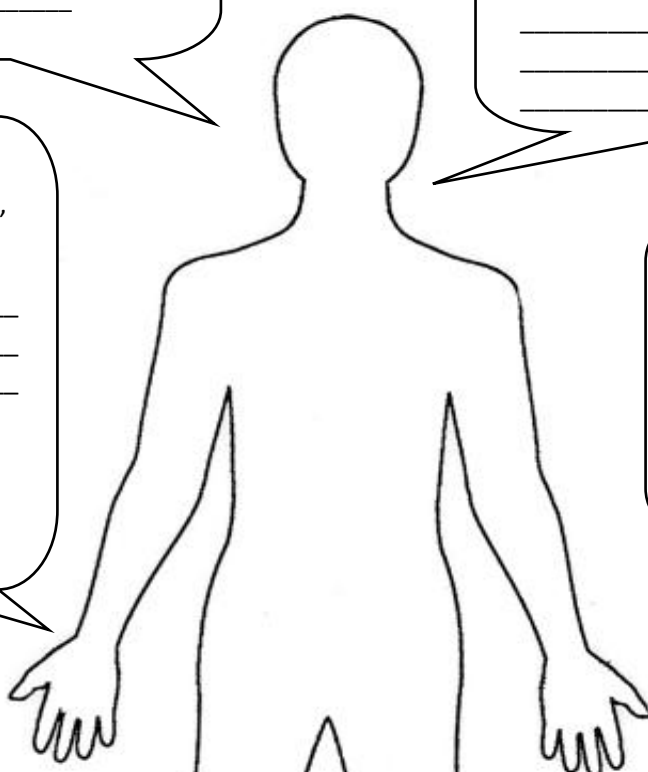
**GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM ADOLESCÊNCIA, JUVENTUDE E
FATORES DE VULNERABILIDADES E PROTEÇÃO (GEPJUV)
GRUPOS DE DIÁLOGOS: SOCIABILIDADES E PARTICIPAÇÃO**

Sinto-me livre para emitir minhas
opiniões? Justifique sua resposta.

No que me baseio para tomar
decisões? Quais minhas fontes de
referências e informações?

O que faço na escola,
além de estudar?

O que gosto de fazer quando
estou fora da escola?



Você participa de algum grupo? Qual (is)?

O que me motiva a participar de ações e/ou grupos dentro ou fora da escola?

APÊNDICE B: CENÁRIO PROVOCATIVO II

GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM ADOLESCÊNCIA, JUVENTUDE E FATORES DE VULNERABILIDADES E PROTEÇÃO (GEPJUV)

GRUPOS DE DIÁLOGOS: SOCIABILIDADES E PARTICIPAÇÃO

PARTICIPAR É...

APÊNDICE C: CENÁRIO PROVOCATIVO III

JUVENTUDE e PARTICIPAÇÃO

A juventude brasileira tem seus DIREITOS SOCIAIS atendidos? Será que os jovens são levados a sério? Qual o lugar da juventude na construção da liberdade e da democracia? O que é participar hoje?

Em vários momentos da história, o jovem teve participação marcante na sociedade. Dos anos rebeldes, de combate à ditadura, aos caras-pintadas, que saíram às ruas exigindo a cassação de um presidente. Seja em manifestações estudantis, engajados em projetos sociais, participando de grupos religiosos ou em grupos culturais e de lazer, os jovens estão em movimentos espalhados por todo o país. Será que diante dessa realidade podemos afirmar que eles não se interessam pelos rumos do Brasil?

São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados (Art. 6º da Constituição Federal de 1988).

São múltiplas as experiências de participação juvenil existentes no Brasil. Não se pode pensar nos grêmios estudantis, nos centros acadêmicos, nas juventudes partidárias e sindicais de hoje com os olhos de décadas atrás. Hoje há posses de Hip-Hop, há jovens reunidos em diferentes tipos de ONGs, em trabalhos voluntários e em movimentos sociais específicos. Redes de jovens mulheres, da juventude negra e indígena, de jovens rurais, de jovens pela livre orientação sexual, de jovens com deficiência atuam buscando inscrever seus direitos em diferentes espaços. Grupos culturais, religiosos e esportivos também fazem parte de um cardápio amplo e plural. É preciso valorizar as diferentes formas de

Os jovens estão nos dando sinais de que eles desconfiam da política. E a pergunta é: o problema é de quem? Do jovem que desconfia ou da política que deixou de ser confiável? (Prof.º Paulo Carrano)

A falta de acesso à informação é um dos obstáculos à participação. Há uma pesquisa que mostra que 85% dos jovens se informam pela televisão e que os jovens não têm acesso e as escolas não estimulam temas da atualidade.



Fonte: Juventude - Salto para o futuro – n. 46: Juventudes e culturas da participação



APÊNDICE D: CONTEÚDO PROGRAMÁTICO - GD: SOCIABILIDADE E PARTICIPAÇÃO

Objetivo: identificar as percepções e as dinâmicas de sociabilidade e de participação de jovens estudantes do ensino médio e as interações em seus contextos de vida.

ATIVIDADE	DESCRIÇÃO	TEMPO	RECURSOS
Apresentação e Recepção aos participantes	- Apresentação da equipe GEPJUV e dos estudantes. - Informar aos participantes que a pretensão é ouvi-los acerca de suas experiências e vivências sociais e culturais, em torno de suas relações interpessoais (com os amigos, namorados/as, vizinhos, familiares, professores, colegas da escola, etc.) e coletivas. - O/A facilitador/a só fará intervenção para mediar os tempos de falas/relatos e coordenar os processos e as etapas do GD. - As informações trocadas em todos os cenários devem ser registradas (texto, em gravação e imagens) - Os registros fotográficos serão realizados pela equipe GEPJUV, mas somente divulgados após assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de Divulgação de Imagens e Áudios, assinados pelos participantes maiores de 18 anos e pelos responsáveis, abaixo dessa faixa etária.	10m	Diálogo
Cenário Provocativo I: A Compreensão das experiências de sociabilidades dos jovens e atuação coletiva.	Entregar uma cópia para cada participante do Cenário Provocativo I. Discutir a partir das respostas dos participantes as suas experiências pessoais e relacionais, bem como as dinâmicas de inserção e atuação em grupos. Solicitar aos participantes que complementem as seguintes questões: 1ª) Sinto-me livre para emitir minhas opiniões? Justifique sua resposta. 2ª) No que me baseio para tomar decisões? Quais minhas fontes de referências e informações? 3ª) O que faço na escola, além de estudar? 4ª) O que gosto de fazer quando estou fora da escola? 5ª) Você participa de algum grupo? Qual (is)? 6ª) O que me motiva a participar de ações e/ou grupos dentro ou fora da escola?	15m	Impressão em papel A4
Cenário Provocativo II: O sentido e o significado de Participação	Deve ser entregue para cada participante, uma tarjeta com a frase PARTICIPAR É... Em seguida pedir que completem a referida frase a partir das suas próprias ideias, pensamentos e opiniões. A intenção da atividade é identificar quais as reais compreensões dos estudantes sobre o entendimento conceitual e prático de participação, bem como refletir e compartilhar esses entendimentos e experiências através do debate coletivo. Após todos terem completado as suas frases, as tarjetas devem ser embaralhadas e colocadas sobre uma mesa ou no centro da sala, viradas com as frases escritas para baixo.	30m	Impressão em papel A4 Canetas coloridas

	Cada participante aleatoriamente retira uma tarjeta com a resposta preenchida, lê e analisa individualmente. Após as leituras e reflexões individuais, abre-se para o diálogo, com as seguintes perguntas: A partir da frase que você leu e analisou o que você considera diferente ou parecido com seu ponto de vista? Quais suas experiências de participação? Quais os aprendizados obtidos na vivência da participação?		
Cenário provocativo III: O que é Participar - Texto do Educador e Prof. Pedro Antônio de Lima Neto.	Após o compartilhamento de ideias e saberes, a partir das experiências de cada participante, sobre o entendimento e a vivência da participação, deve ser entregue para cada participante uma cópia do texto <i>Juventude e Participação</i> . Trata-se de um texto de leitura rápida (uma página), didático e ilustrativo. É parte integrante Programa Salto para o Futuro, coletânea sobre juventude (nº46), vinculado ao Ministério da Educação (MEC). O texto tem como objetivo ampliar e potencializar as reflexões e os debates sobre participação. Será utilizado como continuidade reflexiva as atividades anteriores. Antes da realização da leitura coletiva do texto, cada estudante deve se auto indicar para leitura de um parágrafo e, assim sucessivamente. Importante deixar claro que a disponibilidade deve ser espontânea. Explicar que esse processo ajuda na organização do processo sequencial da leitura, para que não ocorra interferências e nem grandes pausas. A partir do conteúdo do texto, instiga-se a compreensão dos participantes, que a todo momento deve ser conectado os diálogos com as realidades vivenciadas e com as atividades desenvolvidas, buscando identificar concepções individuais e coletivas quanto aos temas em debate.	30m	Cópias em papel A4 para cada aluno
Encerramento do GD	Após as narrativas dos participantes, o/a facilitador/a faz uma análise reflexiva de todo o panorama das trocas de saberes e experiências compartilhadas e contextualiza com as realidades vivenciadas pelos participantes, tanto no ambiente escolar, quanto na comunidade/bairro. Deve ser ressaltada a importância das tomadas de iniciativas, de inserções e participação coletiva que fortaleçam seus valores éticos, humanos e coletivos em prol de melhores de oportunidades e de qualidade de vida para si e para a coletividade. A equipe GEPJUV agradece a presença e participação de todos os/as estudantes que se dispuseram a participar do GD e informa que as informações trocadas, serão resguardadas dentro dos procedimentos éticos constitutivos e utilizadas apenas como dados e análise de pesquisa científica.	15m	Diálogo

APÊNDICE E: MATRIZ DE ANÁLISE
GRUPOS DE DIÁLOGOS: SOCIABILIDADE E PARTICIPAÇÃO

RECORTES DOS RELATOS DOS PARTICIPANTES	CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS	CATEGORIAS PRINCIPAIS
<i>“Na escola gosto de ficar com meus amigos e minha namorada”</i> (GD2) <i>“Na escola converso, brinco, faço palhaçada, falo muito e tenho muito sono”</i> (GD3) <i>“Gosto de conversar bastante sobre assuntos diversos”</i> (GD3) <i>“Gosto de conversar e me expressar e botar tudo pra fora”</i> (GD2) <i>“Geralmente na escola passo as horas vagas escutando música”</i> (GD2) <i>“Além de assistir aulas, venho pra escola pra manter o contato e ver os amigos”</i> (GD3) <i>“Gosto de conversar com amigos”</i> (GD1) <i>“A maior parte do tempo gosto de mexer no celular e ler livros”</i> (GD3) <i>“Gosto de ler livros e conversar com meus amigos”</i> (GD1) <i>“Na escola escuto música, converso e dou um cochilo”</i> (GD3) <i>“Gosto de sair com meus amigos, escutar música e jogar bola”</i> (GD1) <i>“Geralmente, fico andando pela escola quando não tem professor na sala”</i> (GD1) <i>“Conversar com as pessoas e tentar ajudar se a pessoa estiver com problemas, é que gosto de fazer na escola”</i> (GD2)	Relações interpessoais	Interações básicas
<i>“É bom poder ser incluído em algum lugar que você se sente bem ou que queira ajudar em alguma situação é estar participando”</i> (GD3) <i>“Gosto de estar envolvido ou incluso em algo, ou, em um movimento, estar em um lugar, basicamente”</i> (GD1) <i>“Quando é pra tomar decisão, eu preciso procurar alguém que me ajude de alguma forma”</i> (GD1) <i>“Nos grupos que participo, eu sinto que tô entre amigos quase sempre, então me sinto bem à vontade”</i> (GD3)	Envolvimento Busca de apoio Sensação de liberdade	Sensações de pertencimento a grupos sociais
<i>“Quando você se sente à vontade pra fazer algo pro outro é gratificante. Mostrar o que você sabe, o que você aprendeu e o que você quer. É você fazer algo que pensa que não é capaz. É você querer ir atrás do que se pede e do que se quer. Fazer algo produtivo, ser reconhecido pelo que fez”</i> (GD2)		

<i>“Tem uma frase que a minha mãe fala pra mim e eu levo pra vida “se todo mundo fizer um pouco não sai pesado pra ninguém” se a gente vivesse numa sociedade onde cada um fizesse a sua parte melhoraria a vida de todo mundo, entendeu? É isso que eu acho. Participar com certeza é ajudar, seja em casa, na escola, no trabalho ou em qualquer lugar e em qualquer ambiente que tu vá viver em sociedade, tu tem um papel para desempenhar, tu fazendo a tua parte já ajuda muito”</i> (GD3) <i>“Se engajar em grupos diversos ou em até um grupo mesmo, no trabalho, na escola, na igreja ou na rua mesmo. Ao meu ver participar de algo, seja grupo, movimento, é muito importante pra nossa vida”</i> (GD2) <i>“Contribuir com o próximo, se esforçar com o que tá sendo pedido é importante pra mim”</i> (GD1) <i>“O que me motiva a seguir é a necessidade de mudança e conscientização”</i> (GD4) <i>“Interagir ou participar de grupos sociais que ajudam as pessoas ou que me ajudam ou de projetos que possam me divertir é muito bom”</i> (GD1) <i>“Participar tem muito a ver com o envolvimento efetivo nos destinos das pessoas”</i> (GD1) <i>“Participar de grupos é algo muito bom. Temos como exemplo a Mariele Franco que era uma mulher de luta, uma mulher de voz ativa. É muito bom ter uma mulher dessa como inspiração, mas infelizmente sua vida foi tirada, mas ela nunca deixou de participar. Ao participarmos de algo, ganhamos experiência para a vida”</i> (GD2) <i>“Gosto de estar nos locais, ser eu mesmo e ajudar o grupo, a sociedade em geral”</i> (GD1) <i>“Ajudar, apoiar, se impor e fazer atividades para o bem é estar presente em atitude e opinião”</i> (GD2) <i>“Gosto de contribuir, ajudar, agir, interagir, discutir, e dar, opinião, compartilhar”</i> (GD1) <i>“Gosto de participar de alguma coisa, na igreja, no retiro fora da igreja e em outros lugares participar até mesmo de atividades dentro ou fora da escola”</i> (GD1) <i>“Gosto de interagir com as pessoas que eu gosto e participar dos momentos bons”</i> (GD1) <i>“Gosto de estar presente, ajudando ou colaborando com alguma coisa, ser participativo nas coisas”</i> (GD2)	Solidariedade Engajamento Motivação Apoio Tomada de iniciativa	Envolvimento solidário
<i>“Eu me sinto livre para dar opinião, ainda mais quando alguém me pede”</i> (GD1) <i>“Ninguém manda nas minhas opiniões, eu penso por mim”</i> (GD1) <i>“Participar pra mim é ter sua opinião ou ideia em tal grupo, é ser decisivo em tal coisa que lhe for perguntando, participar de grupos na sociedade. Participar é direito a tal coisa”</i> (GD3) <i>“Na nossa sala aqui a gente gosta muito de ser democrático, porque eu acho que tudo tem que ser participado e dialogado, tudo tem que ser no diálogo, uma discussão para chegar a certo ponto e decidir, na minha sala aqui graças a Deus que ela é assim, a gente sabe, não fica aquela briga todo mundo separado, tudo é decidido e dialogado, a gente gosta de ser bem democrático com as opiniões”</i> (GD4)		

<i>“Nós podemos estar em grupos de várias formas e em muitas coisas, como em decisões sérias, seja ela familiar ou na escola ou num debate. Eu acho que, para que alguém participe de algo, essa pessoa primeiramente tem que entender que, nem todos têm o mesmo pensamento e que as opiniões são diferentes. Então, para que a gente participe e que essa participação dê certo temos que ter respeito, uns pelos outros” (GD3)</i>	Autonomia Direitos Democracia Coletividade	Defesa da liberdade de expressão e autonomia
<i>“Eu acho que no quesito profissional, quando a pessoa trabalha com várias outras pessoas na discussão da democracia dentro de um setor, por exemplo, é muito importante discutir para o líder decidir o que deve ou não ser feito, a decisão, ela parte da discussão da conversa, do diálogo, enfim, eu acho que a participação de todos é muito importante” (GD4)</i>		
<i>“Possuir voz e direito ao posicionamento em debates e atividades com outros grupos sociais é necessário. Se permitir pensar e dividir suas ideias com outros participantes. Saber ouvir e aprender com as ideias alheias. Devemos fazer parte de alguma coisa, só onde se sentir a vontade e libertos conosco e com as outras pessoas” (GD3)</i>		
<i>“Eu tenho uma opinião, as vezes as pessoas tem outras ideias diferentes, o que a gente faz? A gente precisa sentar e discutir sobre isso, conversar isso e ver o que é melhor pensando não só na minha ideia, mas devemos discutir o que é melhor para todos da turma, e é isso o que eu acho” (GD4)</i>		
<i>“Temos que ter voz ativa na sociedade, incluir-se nas decisões familiares, políticas e da sociedade como todo. Ser presente, fazer e apresentar soluções” (GD4)</i>		
<i>“Quando certas pessoas conversam sobre política, eles devem ser maduras pra conversar e não ficam gritando. Eu acho um pouquinho engraçado porque eles, as pessoas do grupo, não tem maturidade suficiente pra conversar sobre aquilo, quando você olhava você via a besteira que eles estavam falando. Como vou me meter numa conversa dessa que eu vejo que uma pessoa dessa que não estudou nada e só leu aquilo, era tão pouco, eram tipo duas crianças discutindo. Agora quando um professor e um aluno que estudam muito, eles discutem, é bom de ouvir. Até dá pra mudar de opinião, porque você tá falando bonito e certo, olha a palavra dela, dá pra mudar de opinião. Porque assim eu posso ser do lado da direita ou da esquerda por ela tá me convencendo. Eu escolho o que seguir” (GD3)</i>		
<i>“Opinar, interagir, dialogar e fazer parte de alguma coisa é se expressar e contribuir com seus argumentos para a melhoria de algum problema não resolvido” (GD3)</i>		
<i>“As vezes, nós jovens acabamos aceitando o que o adulto diz, a gente acaba se deixando levar, agora quando tu por abre a tua mente, acorda e pensa assim: eu posso militar, sou capaz de lutar por aquilo que eu quero e ninguém pode me calar, por que eu tenho direito. Quando a gente sabe do nosso direito, a gente vai atrás” (GD4)</i>		
<i>“Eu acho que temos que buscar algo, lutar pela participação, seja política ou pelos nossos direitos. Na minha visão, participar é uma questão de querer espaço, todo dia temos que buscar isso” (GD3)</i>		
<i>“Cada pessoa tem o direito de expressar o que pensa” (GD1)</i>		

“Eu creio que o conceito de participar e representar é que o conceito de participação é algo que você goste, que você queira, algo que agrade, e representar nem sempre vai representar algo que você concorde, algo que seja na qual você expõe a sua opinião, porque não é tão democrático, nem sempre vai ser algo que tu goste, mas mesmo assim tu tem que representar, tem que participar” (GD4)		
“Cada um tem sua opinião e cada um tem o direito de se expressar do jeito que achar melhor” (GD1)		
“Fazer parte de algo é ter sua própria opinião é colocar as suas ideias, colocar o seu posicionamento, é interagir com as pessoas sem ter medo do que as pessoas iriam dizer e pensar” (GD2)		
“Eu gosto de expor meu pensamento sobre tal forma, ajudando e principalmente respeitando” (GD1)		
“Você deve dar sua opinião sem ninguém reclamar e deve se sentir à vontade para interagir” (GD2)		
“Dar sua opinião sobre o assunto é não ter medo de expor o seu ponto de vista” (GD3)		
“Poder dar voz a sua opinião e ser levado em consideração seu ponto de vista no meio coletivo é muito importante” (GD3)		
“Tomar voz, ter opinião é saber ouvir também. Porque é muito importante falar e se expressar” (GD4)		
“Interagir com os outros é saber o momento de falar e escutar” (GD1)		
“Interagir, debater, expressar suas opiniões e ideias a fim de compartilhar opiniões, sejam elas construtivas ou, sejam elas iguais é muito importante” (GD4)		
“Gosto de pôr minha opinião em determinado assunto” (GD1)		
“Gosto de aprender coisas novas que eu ainda não tenho no meu dia a dia” (GD1)		
“Quando a pessoa tem conhecimento, ela vai saber falar bem, vai saber se comunicar, por que quanto mais conhecimento tu tem, mais informada a pessoa é, por isso que é importante estudar” (GD4)		
“Penso que devemos interagir com as pessoas de forma saudável e conhecer coisas novas” (GD1)		
“Minha motivação é a busca de conhecimento, pois quanto mais conhecimentos têm, melhor e mais fácil fica pra tomar decisões” (GD4)		
“Eu gosto muito de pesquisar, até porque quem tem conhecimento tem tudo e, normalmente só dou minha opinião quando eu conheço sobre o assunto” (GD 4)		
“Adquirir conhecimento, ser dinâmico, criar responsabilidades é muito bom no mundo de hoje” (GD2)		
“Engraçado, sabe, por que de tudo que a gente estuda, tudo que a gente ler que o Brasil é um país laico e mesmo assim ainda acontece isso. Eu não saio do grupo, por que acho divertido. Eu fico olhando e rindo, porque depois de tudo isso, de todos os debates, chega num consenso e fica tudo bem. Queira ou não queira, tá acontecendo tudo isso no grupo e na vida, mas se tu não estudar, não se esforçar tu não vai conseguir ter vida, não ter o que vestir, uma casa boa, sabe?” (GD4)		
“Não dou minha opinião, as pessoas não gostam de ouvir aquilo que não lhes convêm” (GD1)		

<i>“Quando a família é grande, com pais, tios, avós e você é criança ou jovem, eles te calam muito, os assuntos tu não pode falar, senão pode até ter briga, típico de família tradicional, aí que tu não pode falar mesmo, porque senão te chamam de malcriada e te metem a porrada. Eles acham que por serem mais velhos, eles têm mais conhecimentos, que é mais válido do que a gente, os jovens, eles acham que os jovens não tem planos de estudar, trabalhar, que não tem ideias pra vida, querem comparar o passado deles com a gente. Isso é complicado” (GD4)</i>	Ausência de liberdade de expressão Desgaste físico e mental Dificuldade para opinar Timidez	Barreiras à interação social.
<i>“Eu acho que quando dão liberdade a gente fala, mas nos grupos a gente não tem uma certa liberdade e se falar uma coisinha errada, ou coisa errada eles removem a pessoa do grupo” (GD3)</i>		
<i>“Quando eu era pequena eu sempre ouvia que crianças e adolescentes não deviam se meter em assuntos de adultos. Até com os meus 17 anos eu tinha que falar e responder o que meus pais falavam. Eu conheço um amigo que devido a isso ele se tornou muito tímido e agora que ele está quebrando isso, aos poucos, vai tentando falar na frente, segurando uma caneta, pra vencer a timidez e vai se acostumando, mas isso é muito difícil. Também isso depende da criação né” (GD3)</i>		
<i>“Aqui na escola eu fico muito cansada porque eu saio muito cedo de casa pra trabalhar aí eu venho pra escola e não tenho aquele descanso, porque tenho que almoçar e ir pra escola. Aí, por isso, as vezes eu falto muita aula porque tô muito cansada, aí o corpo aguenta, mas a mente não”(GD3)</i>		
<i>“Nem tudo o que eu penso vai agradar os outros ou eles podem se sentir mal com a minha opinião” (GD1)</i>		
<i>”As vezes, expor a nossa opinião é uma coisa bem complicada, porque, como ele tava falando, pode até falar, mas se a pessoa vai querer escutar vai respeitar a tua opinião é algo que as vezes a gente fica até meio temeroso em falar, por exemplo, eu penso de uma forma e eu vou querer falar mas só que não sei como é que tu vai reagir, então, eu me fecho e prefiro guardar as coisas que eu tenho que falar por não saber como é que tu vai reagir sobre isso, vai debater, se tu vai aceitar se tu não vai aceitar então muitas das vezes as gente fica temeroso em falar por alto”(GD4)</i>		
<i>“Em relação a minha família, por exemplo, a gente participa de algumas coisas e outras não, a gente conversa sobre namoro e sexualidade, a gente sempre participa, mas na escola, por exemplo, as vezes a gente tem voz e as vezes a gente não tem, então, depende do contexto que vai ter participação da gente ou não” (GD4)</i>		
<i>“Eu acho que algumas pessoas se sentiram com vergonha de errar a leitura. Medo do que os colegas podem pensar, medo do julgamento” (GD2)</i>		
<i>“Não falo o que penso porque nem todos vão concordar de fato e, para evitar brigas, não falo nada”</i>		
<i>“Tenho vergonha de falar o que penso” (GD1)</i>		
<i>“A gente precisa aprender a ouvir também, porque não adianta dar opinião e a gente não conseguir aceitar a opinião dos outros, então, nessa relação de decidir, discutir, a gente precisa ouvir” (GD4)</i>		

<i>“Hoje em dia o pessoal está muito intolerante em respeito às opiniões dos outros” (GD1)</i> <i>“Quando tem duas pessoas conversando sobre o assunto é fácil debater, você só tem uma opinião diferente da sua, por exemplo, mas quando tem várias é difícil debater, apesar da gente ter a mesma idade, é bem complicado debater, ter esse debate, ter esse respeito, pois muitos não respeitam, pois quando o aluno da mesma idade quer debater muitos não respeitam, mas quando é alguém da coordenação todos respeitam, por exemplo” (GD3)</i>		
<i>“Interagir em assuntos, dar opiniões, ajudar em alguma situação, falar e explicar, conversar, existe diversas formas de fazer juntos. É ter parte em algo, é entrar em comunicação com o outro” (GD3).</i> <i>“Construir, ajudar dar opinião, agir e fazer parte é estar presente e etc.” (GD1).</i> <i>“Fazer parte, colaborar, ajudar alguém algo do tipo, interagir, fazer resenha, sabe” (GD1).</i> <i>“[...] Existem vários significados para essa palavra, mas o sentindo principal que ela quer passar é a importância de você estar participando, não importa se vai sair derrotado ou vitorioso, o importante é participar” (GD3).</i> <i>“A grande batalha da humanidade é tá junto e também fazer junto, essa frase reflete muito sobre o que eu penso da vida” (GD2).</i> <i>“Se envolver em algo, assumir uma responsabilidade, criar laço com as pessoas e adquirir uma certa experiência é também uma forma de se envolver socialmente” (GD2).</i> <i>“Para mim, ser incluído é tanto no seu pensamento, quanto no físico, em atividades, debates, conversas. É acima de tudo ser ouvido e respeitado” (GD3).</i> <i>“Muito mais do que só estar presente nos grupos, devemos também dar opiniões, se envolver, se dedicar e ajudar” (GD2)</i> <i>“Participar é fazer parte de algo. É fazer parte de uma coisa que você sente a vontade de fazer. Participar é querer mostrar o que você sabe, o que você aprendeu e o que você quer. Participar é você fazer algo que pensa que não é capaz. Participar é você querer ir atrás do que se pede e do que se quer. Participar de algo produtivo que essa participação vai fazer você ser reconhecido pelo que fez” (GD3)</i> <i>“Na maioria dos grupos que eu participo as pessoas respeitam e gostam de ouvir a opinião do outro” (GD3)</i> <i>“Ser parte de algo e poder expressar ideias e opiniões compartilhando e argumentando com outras pessoas é necessário” (GD1)</i> <i>ar é diálogo. Debater sobre algum tema. Dar a sua opinião sobre algo. Assim as pessoas podem ser mais participativas” (GD3)</i>	Coletividade Responsabilidade Inclusão social Envolvimento Autonomia Diálogo	Sentidos e sobre sociabilidade e participação.

