



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
Programa de Pós-Graduação em Psicologia

**PROTAGONISMO JUVENIL: SIGNIFICAÇÕES ATRIBUÍDAS POR
ALUNOS DE ENSINO MÉDIO DO MEIO-OESTE CATARINENSE**

Gustavo Dal Pizzol

FLORIANÓPOLIS
2005

**PROTAGONISMO JUVENIL: SIGNIFICAÇÕES ATRIBUÍDAS POR
ALUNOS DE ENSINO MÉDIO DO MEIO-OESTE CATARINENSE**

Gustavo Dal Pizzol

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Maria Juracy Figueiras Toneli.

**FLORIANÓPOLIS
2005**

***“Ando devagar porque já tive pressa
e levo esse sorriso, porque já chorei demais.
Hoje me sinto mais forte, mais feliz quem sabe,
eu só levo a certeza de que muito pouco eu sei, eu nada sei.***

***Conhecer as manhas e as manhãs,
o sabor das massas e das maçãs.
É preciso amor pra poder pulsar,
é preciso paz pra poder sorrir,
é preciso a chuva para florir.***

***Todo mundo ama, um dia todo mundo chora,
um dia a gente chega, no outro vai embora.
Cada um de nós compõe a sua história,
e cada ser em si, carrega o dom de ser capaz, e ser feliz.***

***Penso que cumprir a vida seja simplesmente
compreender a marcha, e ir tocando em frente,
como um velho boiadeiro levando a boiada,
eu vou tocando os dias pela longa estrada eu vou, de estrada eu sou”.***

Almir Sater

***Dedico à minha família, aos meus amigos,
à minha... Nílvia, pela paciência e compreensão.***

AGRADECIMENTOS

Ao Senhor nosso Deus!

À professora e orientadora Dr^a Maria Juracy Filgueiras Toneli.

Aos professores: Dr. José Carlos Zanelli, Dr^a Maria Teresa Ceron Trevisol, Dr^a Olga Mitsue Kubo e Dr. Sílvio Paulo Botomé.

Às “pessoas humanas” conhecidas neste Programa de Mestrado em Psicologia.

Às amigas: Ana Patrícia, Fran, Jura, Marínea, Maris e Marly.

Aos protagonistas: adolescentes e adultos entrevistados.

À UNOESC Campus Joaçaba, pelo empreendedorismo.

À UNOESC Campus Videira, pela oportunidade.

À escola de ensino médio investigada, e a todos aqueles que nela atuam: alunos, cozinheiras, diretores, estagiários, pais, professores, orientadores, secretárias, serventes e zeladores.

SUMÁRIO

Resumo	
Abstract	
1. Protagonismo juvenil: primeiras palavras	1
1.1 Protagonismo juvenil: ampliando horizontes	5
1.2 Conceituações sobre adolescência e juventude	13
2. Educação e escola: sua função	19
2.1 Escola e protagonismo juvenil	23
3. Método	26
4. Apresentação e interpretação dos dados	29
4.1 Apresentação e caracterização da amostra da pesquisa	29
4.1.1 Biografia de Ana	29
4.1.2 Biografia de Clodoaldo	31
4.1.3 Biografia de Jackson	33
4.1.4 Biografia de Jeremias	35
4.1.5 Biografia de Sílvia	37
4.1.6 Biografia de Vilmar	38
4.2 Apresentação e descrição dos resultados	41
4.2.1 Mídia	41
4.2.1.1 E eles assistem televisão	41
4.2.1.2 Navegam na <i>www</i>	45
4.2.1.3 Em se tratando de leitura, o quê eles lêem? Por quê?	46
4.2.2 Trabalho	48
4.2.2.1 Eles querem trabalhar, mas...	48
4.2.2.2 O que eles esperam para o futuro profissional?	51
4.2.3 Família	54
4.2.3.1 Por falar em família	54
4.2.3.2 Pais e filhos	56
4.2.3.3 Na hora de tomar decisões, o que fazer?	58
4.2.3.4 Tomadas as decisões, o que acontece?	61

4.2.4 Escola	62
4.2.4.1 Por que estudar?	62
4.2.4.2 O que eles fazem fora do horário escolar?	64
4.2.4.3 Professores e alunos	66
4.2.5 Religião	68
4.2.5.1 O que eles entendem por religião?.....	68
4.2.5.2 Participantes ou não?	70
4.2.6 Participação social	73
4.2.6.1 Como o jovem deve participar na sociedade?	73
4.2.6.2 O que pensam sobre trabalho voluntário?	76
4.2.6.3 O que pensam sobre política?	79
4.2.6.4 Grêmios estudantis: pra que serve e como vai?	83
4.2.7 Adolescência e juventude	87
4.2.7.1 Caracterizando adolescência e juventude	87
4.2.7.2 Que opinião eles têm sobre a adolescência?	91
4.2.7.3 O que eles pensam que os adultos pensam sobre eles?	94
4.2.8 Protagonismo juvenil	97
4.2.8.1 Papo sério	97
4.2.8.2 Protagonismo juvenil??!	99
5 Considerações finais	103
Referências	108
Apêndices.....	115
Apêndice 1. Consentimento de participação	115
Apêndice 2. Roteiro para entrevista focada com alunos	119
Apêndice 3. Roteiro para entrevista focada com professores	121
Apêndice 4. Tabela 1 – Ocorrências de trabalhos identificados através de fontes eletrônicas	123

RESUMO

Alunos de ensino médio conhecem o protagonismo juvenil? Que concepção(ões) de adolescência apresentam? Parte-se do pressuposto de que as significações atribuídas aos adolescentes interferem diretamente nas relações sociais estabelecidas, particularmente entre eles e os adultos. O protagonismo juvenil concebe o jovem como ator principal em ações relativas ao bem comum. Os sujeitos desta pesquisa foram seis adolescentes de camadas médias e populares, de uma escola de ensino médio da rede pública. Os dados foram coletados por meio de entrevista semi-estruturada. Nos resultados, é relevante pontuar que o fenômeno pesquisado pode ser definido como protagonismo juvenil, participação social dos jovens, ou mesmo como a concepção de “jovem cidadão” (Krauskopf, 2000). Entretanto, é possível notar que, muitas vezes, os próprios jovens revelam possuir uma visão ‘negativa’ sobre adolescência. Enquanto conceito, o protagonismo sugere a adoção de uma visão positiva sobre os jovens; o abandono de conceitos estigmatizantes / homogeneizantes / naturalizantes / reificados de adolescência / juventude; a abertura de espaços participativos que favoreçam o exercício da cidadania juvenil; e o diálogo intergeracional. Conclui-se que o protagonismo juvenil obteve uma avaliação favorável. No entanto, alguns jovens parecem não desejar muita responsabilidade. Nesse sentido, talvez o próprio termo protagonismo mereça uma avaliação minuciosa. Etimologicamente, a palavra protagonismo vem de protagonista, que significa ‘o ator principal’. Após questionar a hierarquia intergeracional parece, por melhor que seja a intenção, contraditório colocar o jovem como ‘o ator principal’.

Palavras-chave: adolescência; cidadania; participação social e protagonismo juvenil.

ABSTRACT

Do high school students know juvenile protagonism? Which concepts does adolescence present? The direction is from the presupposition that the attributed meanings to teenagers interfere directly to established social relations, specially among teenagers and adults. The juvenile protagonism sees the youth as the main actor in related actions to common well-fare. The subjects of this research were six teenagers from average and popular society levels, studying in a public high school. The data was collected through a semi-structured interview. About the results, it is important to point that the researched phenomenon can be defined as juvenile protagonism, youth social participation, or even as a “young citizen” concept (Krauskopf, 2000). However, it is possible to notice that many times, young people themselves reveal to have a “negative” view about adolescence. While concept, the protagonism shows the adoption of a positive view about youth; abandoning stigmatized / homogenizing / naturalizing / adolescence rectifications / youth concepts; opening participative grounds which improve juvenile citizenship; and intergeneration dialog. It can be concluded that juvenile protagonism got a good evaluation. However, some young people seem not to desire much responsibility. This way, maybe the term protagonism deserves a careful evaluation. Etymologically, the word protagonism comes from protagonist, which means “the main actor”. After questioning intergeneration hierarchy seems, as better as the intention is, a contradiction on putting young people as “the main actor”.

Key-words: Adolescence; citizenship; social participation and juvenile protagonism.

PROTAGONISMO JUVENIL: PRIMEIRAS PALAVRAS

Professores e alunos de ensino médio conhecem o protagonismo juvenil? Que significações¹ atribuem a ele? No contexto escolar, em especial na rede pública de ensino, esse conceito pode ser objetivado como uma prática social? De que forma? Que concepção(ões) de adolescência aparece(m) na escola? Muitas são as perguntas e parte-se do pressuposto de que as significações atribuídas aos adolescentes interferem diretamente nas relações sociais estabelecidas, particularmente entre eles e os adultos. Pode-se argumentar, inclusive, que a qualidade dessas relações pode influir nos resultados esperados na educação, os quais, de acordo com os princípios contidos na Constituição Brasileira (1988), seriam a formação integral do educando e a preparação para a cidadania, bem como para o mercado de trabalho. Assim sendo, ratifica-se a relevância da concepção sobre adolescência que permeia o ambiente escolar, pois será também a partir dela que o próprio processo educacional poderá constituir-se.

A palavra protagonista significa 'o primeiro'², o principal lutador (latim, *proto+agos*). O protagonismo juvenil significa, tecnicamente, o jovem participar como ator principal em ações que não dizem respeito apenas à sua vida privada, familiar e afetiva, mas a problemas relativos ao bem comum, seja na escola, na comunidade ou na sociedade mais ampla (Vogel, 2003).

Torna-se fundamental destacar que, ao contrário do que possa se pensar, o protagonismo juvenil, na visão dos seus pesquisadores e defensores, não representa o resgate dos movimentos juvenis da segunda metade do século XX, em especial dos anos 60. Apesar de existirem semelhanças estruturais, como o incentivo à participação política e social, o contexto do início do século XXI é outro. Considerando a apatia, o individualismo e o hedonismo como características comuns

¹ Significação: produção de significados, que se dá na interação social. Ocorre por meio do discurso, historicamente produzido, apreendido e transformado pelo signo (verbal) (Smolka, 1992).

² Utilizar-se-á como convenção neste texto: o uso de aspas simples para realçar palavras ou orações; o uso de aspas duplas para indicar as falas dos autores e dos sujeitos de pesquisa.

a muitos jovens a partir da década de 80 (não seria melhor dizer a muitas pessoas?), o protagonismo juvenil, conforme Gomes da Costa (2000), aparece como mais um instrumento, e não como “a solução”, na construção de cidadãos mais autônomos, críticos e autodeterminados, e de uma sociedade mais democrática, solidária e aberta.

Observa-se, entretanto, que, especialmente na América Latina, há vasto material de pesquisa e referencial teórico que aborda a juventude de acordo com o enfoque do protagonismo juvenil, porém sem adotar o termo. “*La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo*”, organizada por Sergio Balardini (2000) e publicada pelo CLACSO (Conselho Latino Americano de Ciências Sociais) é uma obra em que os autores utilizam constantemente os termos participação política e social³ dos jovens. Como conceito, o protagonismo juvenil engloba tanto a participação política quanto a social dos jovens na comunidade.

Krauskopf (2000), psicóloga e educadora chilena, apresenta dois conceitos de juventude relacionados com o protagonismo juvenil: o de juventude como ator estratégico do desenvolvimento e o de juventude cidadã. Esses conceitos trazem o enfoque de direitos e abandonam concepções estigmatizantes e reducionistas da juventude como etapa problema. Permitem reconhecer os jovens como setor flexível e aberto às mudanças, expressão chave da sociedade e da cultura global, com capacidades e direitos para intervir como protagonistas em seu presente, construir a democracia e, participativamente, sua qualidade de vida e o desenvolvimento coletivo.

Na mesma obra, Sandoval (2000) alerta para a ausência do exercício da cidadania juvenil e sugere a necessidade de construí-la. Citando Villareal (1999), assinala os dois tipos existentes de cidadania: a cidadania política, que se refere aos direitos de participar no poder político, como eleitor ou como mediador político ativo; e a cidadania social, que se refere ao direito de gozar de certo padrão de vida, de bem-estar e de estabilidade econômica.

Durston (1999 apud Sandoval, 2000, p.151-2) apresenta cinco tipos de cidadania juvenil, sendo útil conhecer os dois considerados mais desenvolvidos e relacionados ao protagonismo:

³ A participação pressupõe alto nível de conscientização social e política. Existem várias formas que este conceito pode assumir – política, social, econômica (Silva, 1987). Neste trabalho serão priorizadas a participação política e social, adotando a existência de uma relação intrínseca entre as mesmas.

- 1) *Cidadania latente, quando os jovens não encontram empecilhos para o exercício da cidadania; e*
- 2) *Cidadania construída, aquela em que o indivíduo, mediante a aprendizagem de códigos, conhecimentos e o ensaio prático, constrói sua cidadania.*

Cidadania que, de acordo com Rosa (2001), deve implicar uma pertinência que possibilita ao sujeito reconhecer e ser reconhecido nos âmbitos de participação em sua cidade. Dessa maneira, ele pode responder por seus atos e, ao mesmo tempo, torna-se possível re-pensar a idéia de moratória⁴ na adolescência.

Castro (2001) argumenta, sobretudo, que a cidade, como palco para o exercício da cidadania, costuma apresentar-se estranha para crianças e jovens, por eles se perceberem totalmente alijados da construção dessa “obra”. Outrossim, sugere que, mais do que nunca, sejam abertas oportunidades para que crianças e jovens não estejam na cidade como *voyeurs*, mas como detentores de possibilidades de ação sobre os destinos da cidade que se quer construir. Segundo a autora: “*A experiência da e na cidade por parte da criança e do jovem constitui um dos aspectos primordiais na constituição do sujeito contemporâneo, enquanto experiência que possibilita diferentes formas de convivência e alterização*”. (Castro, 2001, p.39)

Ao abordar o tema cidadania, é fundamental considerar o voluntariado, visto como expressão de comprometimento social que, por sua vez, pode tanto surgir de instituições civis organizadas quanto de indivíduos, ambos dispostos a auxiliar na construção de um mundo mais solidário. Nesse sentido, o protagonismo não está distante do voluntariado. Sua origem reside na vontade de trabalhar com quaisquer temas que se encontrem além do âmbito pessoal, o que pode ser sintetizado em uma palavra: solidariedade. O que pode fazer a diferença, de acordo com Vogel (2003), está no velho ditado que diz que o que vale é a intenção. Mas a intenção aqui é considerada como a consciência e a iniciativa do ato. O jovem voluntário está disposto a trabalhar e ajudar em causas que na imensa maioria das vezes são nobres e legítimas. Entretanto, muitas vezes, ele não sabe muito bem porque está lá, ou mesmo em que seu trabalho está colaborando. Ele acaba por realizar suas atividades sem desenvolver o potencial transformador que pode carregar consigo.

⁴ A respeito da moratória, ver Carneiro (2001, p.138-139).

Vogel (2003) argumenta ser essencial que o jovem esteja trabalhando por uma consciência da causa, de suas dificuldades e de seus objetivos, seja em instituições formadas, em grupos ou mesmo individualmente. Ele pode estar realizando as atividades e ocupando o lugar destinado a um voluntário, mas a partir do momento em que está seguindo um pensamento ou uma vontade própria, que entende a necessidade e as conseqüências do seu trabalho, por mais simples que seja, ele está sendo um protagonista.

Abordando a questão do voluntariado dentro de instituições de ensino, seja na escola ou na universidade, vale a pena lembrar Sousa (2001 apud Carneiro, 2001, p.48): “*O voluntariado para jovens entre 14 e 17 anos contribui para que eles ultrapassem o foco do desempenho escolar*”. Por mais que pareça difícil comprovar, é possível considerar ainda, como hipótese, a possibilidade do protagonismo juvenil influir positivamente no desempenho acadêmico dos alunos.

1.1 Protagonismo juvenil: ampliando horizontes

Após a definição do problema de pesquisa – expresso na questão: Quais são as significações que professores e alunos de ensino médio atribuem ao protagonismo juvenil? – foi realizada uma revisão de literatura⁵ em fontes de informação eletrônicas, para verificar a existência de trabalhos científicos sobre esse tema e ou similares.

Em se tratando de fontes, inicialmente foi pesquisado o banco de dados da biblioteca virtual do Conselho Federal de Psicologia, no site www.pol.org.br. Neste endereço encontram-se as seguintes bases de dados: Lilacs e SciELO.

As consultas foram realizadas nos meses de agosto e setembro de 2003. Escolhido o ícone *index psi-periódicos tecno-científicos* e, utilizando os descritores protagonismo juvenil, participação social e participação política, não foi possível encontrar nenhum trabalho. De certa forma, isto revela o caráter de ‘novidade’ que esses termos representam, em especial na literatura científica brasileira e particularmente na Psicologia.

Quando utilizados os descritores adolescência e juventude, o número de produções encontradas foi de 357 (trezentos e cinquenta e sete) em 29/08/2003 e 350 (trezentos e cinquenta) em 10/09/2003. Destas, onze apresentaram contribuições para o presente trabalho. Castro, Filgueiras e Menezes (2002) realizaram uma experiência de intervenção focal com crianças na cidade de Fortaleza (CE), na qual se procurou, através de discussões em grupo, possibilitar a construção e a re-construção das experiências desses sujeitos na cidade. Partiu-se do pressuposto de que viver hoje na cidade contemporânea requer orientação crítica do sujeito, para que ele se situe frente às demandas do viver coletivo. Apesar da não utilização, pelo menos no resumo, do termo protagonismo, esta experiência remete às bases deste conceito, mostrando claramente a sua relevância na constituição do sujeito, crítico e participativo perante a sociedade.

Matheus (2000) propõe que pensar o lugar ocupado pela adolescência na sociedade atual possibilita avaliar determinados aspectos da cultura que parecem ficar nela depositados. Por um lado, há uma idealização em torno da jovialidade do adolescente, aparentemente em função da autonomia, “pureza” e sensualidade que

⁵ No apêndice 4, é possível consultar a tabela completa, que identifica os fenômenos pesquisados e o número de trabalhos encontrados.

possa representar. Por outro, de modo menos evidente, a adolescência parece trazer em si a ameaça do novo ao instituído. Destaque-se, pois, o impacto que tais significações podem ter nas relações com os adolescentes, facilitando ou dificultando o diálogo intergeracional.

Oliveira e Egry (1997) sugerem, em *“A adolescência como um constructo social”*, que seja admitido o caráter histórico-social da adolescência, o que implica elaborar um conceito sobre ela que seja necessariamente plural⁶ e em permanente evolução⁷, atravessado por categorias como classe social, religião, raça e gênero, de tal forma que o adolescente genérico não seria mais que uma metáfora, um instrumento de inteligibilidade. É possível então entender a adolescência e, por extensão, a juventude, como conceitos novos, diretamente dependentes do contexto histórico-social que os circunda.

Battistoni e Knobel (1992) apresentam um exame psicossocial sobre a adolescência. Inicialmente, eles esclarecem que, ao utilizar o termo psicossocial, não estão excluindo a dimensão biológica, mas, ao contrário, estão propondo uma perspectiva sistêmica para o estudo da adolescência. Ressalta-se que um traço típico da adolescência ou da juventude, termos cada vez mais equivalentes de acordo com esses autores, é a desconformidade com o meio. Existiriam então três características principais da adolescência responsáveis pela maior parte dos conflitos entre adultos e adolescentes: a) agressividade; b) sexualidade; c) deslocamento familiar e social. No que diz respeito a esta última característica, a mais relevante do ponto de vista do presente estudo, o maior problema decorre da incompreensão do adulto, que não é capaz de ver na reivindicação dos jovens, nem a urgência que tem de se definirem, nem sua denúncia dos modos de vida ultrapassados que os adultos insistem em manter. Como conseqüência, muitos adolescentes mantêm-se infantilizados pela utilização de mecanismos de defesa primitivos ou pelo predomínio de condutas alienantes, como o consumismo, o uso de drogas, o fanatismo religioso, o culto ao corpo, a “filosofia” do prazer imediato, a deterioração dos movimentos estudantis, etc. É importante destacar a necessidade

⁶ Zornig (1999), com base na Psicanálise, retoma o ideal perverso da cultura contemporânea que recusa o confronto e anula as diferenças. Ao anular as diferenças, o que restaria? Uma adolescência?

⁷ A idéia de evolução também é apontada em artigo de Grossman (1998). A partir da discussão do conceito de adolescência como categoria histórica, desenvolvida no mundo ocidental e

de uma busca, por parte dos adultos, de compreensão e abertura perante as populações juvenis, subentendendo o diálogo intergeracional como alternativa de oposição a condutas adultistas e adultocêntricas⁸.

Magro (1998) pesquisou como os adolescentes vivenciam atualmente os contextos urbanos. Do universo pesquisado, concluiu, corroborando em muitos aspectos os estudos e pesquisas contemporâneas sobre adolescência, que os entrevistados sentem necessidade de conhecer o mundo e de ter o máximo de experiências possíveis. Entretanto, apresentam-se insatisfeitos, inseguros e desinteressados pelo mundo que encontram, tendendo a se preocuparem apenas com os próprios problemas, dando ênfase à auto-imagem e às suas necessidades imediatas, baseando a sua inserção no mundo nessas preocupações. Suas conclusões parecem ser favoráveis ao protagonismo juvenil, como estímulo para o sujeito conhecer o mundo por meio de sua participação nele, o que pode contribuir para o desenvolvimento pessoal do adolescente.

Salles (1995) pesquisou a representação social do adolescente e da adolescência junto a professores, diretores, inspetores de alunos e alunos em escolas públicas, procurando perceber como essa representação se insere nas relações cotidianas da escola. Os depoimentos indicaram que os diversos componentes dessa representação articulam-se em torno de um núcleo ou de uma estrutura central, que não é mencionada no resumo. A análise mostrou que a representação social do adolescente e da adolescência é compartilhada por todos os segmentos analisados. Esse trabalho reforça a necessidade de serem investigadas, junto às escolas, a(s) significação(ões) sobre adolescência que permeiam as relações sociais que ocorrem nessas instituições.

Grossman e Cardoso (1997) estudaram as concepções incluídas em documentos de atenção à saúde do adolescente, veiculados por órgãos gestores nacionais e internacionais, notadamente, Ministério da Saúde, Organização Mundial da Saúde e Organização Panamericana da Saúde, a respeito das definições de adolescência, de atenção à saúde do adolescente e do perfil do médico que presta assistência a esse grupo. No que diz respeito à adolescência, a análise demonstrou ser esta definida por três critérios: o cronológico, ligado às transformações somáticas; o da construção de um padrão típico de adolescente e o da hegemonia

contextualizada em uma organização social e econômica vigente, a autora procura explicitar as mudanças pelas quais passou a significação da adolescência através dos tempos.

⁸ Sobre os conceitos de adultismo e adultocentrismo, ver Krauskopf (2000).

do biológico, numa proposta explicitada como 'interdisciplinar'. Esses critérios demonstram o caráter normativo que passa a ser aplicado ao conceito de adolescência. Outrossim, o esquecimento dos aspectos sócio-históricos aparece como uma lacuna evidente.

Santos e Bastos (2002) realizaram uma pesquisa-ação em uma instituição para atendimento a adolescentes em situação de risco social e pessoal, entre 10 e 18 anos de idade. Os resultados apontam para modificações significativas na dinâmica interativa dos adolescentes entre si e com os educadores, efetivadas a partir de uma intervenção da natureza da que foi realizada e a repercussão em direcionamentos positivos no processo desenvolvimental dos adolescentes. Os autores salientam a importância de se otimizar e construir espaços de convivência, oportunizando aos adolescentes engajarem-se em ações pró-sociais e encontrarem rotas alternativas a suas trajetórias de risco.

Outra fonte eletrônica consultada foi o banco de teses da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (www.capes.gov.br), que inclui resumos de dissertações de mestrado e teses de doutorado produzidas no Brasil. Utilizando o descritor adolescência, no período de 1997 a 2002, foram encontrados 100 (cem) trabalhos, na maior parte relacionados às seguintes temáticas: sexualidade do adolescente, gravidez na adolescência, maternidade, exclusão social, proteção à infância e à adolescência, saúde da adolescência, adolescência pobre e de risco. Vale destacar a diversidade de áreas de conhecimento e atuação presentes: Psicologia, Medicina, Farmácia, Educação, Ciências Sociais, Saúde Coletiva, entre outras.

São poucas as pesquisas que relacionam a adolescência com a escola, ou mesmo que tratam das significações / concepções / percepções / representações sociais sobre adolescência e ou juventude. Foi encontrada, contudo, uma tese de doutorado que aborda as relações estabelecidas entre jovens e escola, a partir das percepções dos alunos. Considerando o discurso dos estudantes, Matos (2001) destaca que professores e alunos parecem estar em mundos diferentes. Uma maior aproximação, na percepção dos adolescentes, pode ser efetivada a partir da discussão sobre temas que os jovens têm dúvidas, como sexo, gravidez na adolescência, drogas, doenças sexualmente transmissíveis. A autora salienta, entretanto, que não basta apenas que os mundos de jovens e professores se encontrem. Ela sugere mudanças profundas na escola, sendo preciso considerar e tratar o jovem como cidadão. São necessárias políticas educacionais que possam

ouvir mais esses jovens, dando prioridade às suas necessidades sócio-educacionais. Assim como fora proposto por outros autores anteriormente, Matos (2001) insiste que sejam oferecidos espaços para a participação dos adolescentes como cidadãos, e o protagonismo juvenil propõe que essa participação seja autêntica, efetiva. Para a adoção do conceito de protagonismo juvenil parece inevitável o abandono de conceitos fechados sobre adolescência, possibilitando significações que ofereçam credibilidade às populações juvenis, vistas então como parceiras e não mais como hedonistas, submissas ou ‘rebeldes sem causa’. Contudo, é possível construir, a partir desse ‘novo’ conceito de juventude, nova cristalização, onde todo jovem ou adolescente seja visto como participativo ou protagonista. No entanto, supõe-se que será protagonista apenas aquele que, dado o contexto que favoreça sua participação social e ou política, aceite e cumpra este ‘desafio’.⁹

Utilizando o termo protagonismo juvenil como descritor, no período de 1997 a 2002, foi possível encontrar o resumo de três dissertações de mestrado, nenhuma delas na área da Psicologia. Quais seriam as razões pelas quais o protagonismo juvenil tem sido pouco abordado em pesquisas nessa área? Mais do que isso, talvez seja necessário aos próprios psicólogos e pesquisadores da Psicologia questionar-se sobre o seu papel na construção de conceitos e quadros fechados¹⁰. Entre os conceitos, o de adolescência e o de juventude merecem uma atenção especial. Castro (2001) sugere que seja incluída, nos estudos de Psicologia da Infância, a permanente investigação dos processos de transformação em que estão imersos os sujeitos, produzindo a si mesmos, como também a cultura em que vivem.

Pimentel (2001), a partir de uma perspectiva sócio-antropológica, analisou como os especialistas do Centro de Referência do Adolescente em Salvador (BA), concebem, percebem e vão dando significados a esse serviço e à adolescência. A visão predominante na instituição se caracteriza pelo essencialismo, pela

⁹ Conforme Gomes da Costa (2000), o protagonismo juvenil não é a solução para todos os problemas que envolvam a juventude, mas sim uma parte dela. Reforça-se, neste sentido, que o protagonismo não envolverá todos os jovens.

¹⁰ Mascellani (1995), em um estudo sobre juventude e gangues, argumenta que, na Psicologia de um modo geral, juventude é definida pela relação entre a idade do indivíduo e o desenvolvimento de sua personalidade. Entretanto, é nas redes de sociabilidade que eles constroem seus valores. Reforçando a necessidade de pensar em classes distintas de juventude, em especial nos países de “terceiro mundo”, a autora questiona qual é a capacidade do Estado e da sociedade civil brasileira de criar um projeto nacional que garanta a cidadania para a maioria dos jovens.

naturalização e pela desistoricização. Nessa perspectiva psico-biologicista, os componentes sócio-culturais reduzem-se a epifenômenos. A relação “adolescente-problema” como um binômio, do ponto de vista da prática cotidiana, ultrapassa as explicações biomédicas sobre a adolescência. Desdobra-se em questões estruturais, particularmente das instituições e organizações sociais reprodutoras de antigos modelos. A autora argumenta que esses elementos favorecem a manutenção da ambigüidade em relação ao jovem. No momento em que os técnicos desconhecem a sua diversidade e seus contextos de vida, dificultam o protagonismo juvenil e propõem práticas de atenção distanciadas da realidade sócio-cultural dos mesmos. De certa forma, a tendência de aplicar essas significações, e seus efeitos nas relações intergeracionais, em outras instituições, como as escolas de ensino médio, é visível.

Borges (2000) realizou uma análise dos pressupostos da educação salesiana no que se refere às atividades desempenhadas no pátio, denominadas de atividades físico-recreativas e de expressão artístico-cultural. O estudo teve como objetivo, além de identificar a significatividade das referidas atividades, fazer a confrontação das mesmas com elementos fundamentais da educação salesiana, buscando a verificação da validade de suas aplicações. Baseado em vários estudiosos da “tradição salesiana”, o trabalho foi estruturado em três partes. Em primeiro lugar o autor procurou fazer um levantamento da “tradição salesiana” examinando, entre outros aspectos, o protagonismo juvenil, que é considerado uma das grandes bandeiras da Família Salesiana¹¹. A segunda parte teve por objetivo lançar um olhar sobre as propostas de atualização da educação salesiana nos diversos ambientes de atuação. Por último, o trabalho procurou fazer uma confrontação entre a “tradição salesiana”, a atualização da sua proposta educativa e o real vivido entre os atores, por meio de uma análise da fala dos protagonistas, ou seja, os próprios alunos. Borges (id.) concluiu o trabalho identificando as atividades do pátio como elementos essenciais da proposta educativa salesiana e não meramente complementares. Seria o pátio, por assim dizer, o espaço real, de contato e atuação do adolescente para e com a sua comunidade mais próxima?

“Quando o olho vira boca: avaliação das estratégias de comunicação rural e o protagonismo juvenil no projeto escola de vídeo da organização não governamental Auçuba” foi o resultado da pesquisa de dissertação de mestrado de Souza (2000). Com o objetivo de avaliar o Projeto Escola de Vídeo, desenvolvido pela organização

Auçuba – Pesquisa e Documentação, o autor buscou entender como funcionam as estratégias comunicacionais, utilizadas no projeto como ações de fomento à participação dos jovens envolvidos com as atividades da instituição. Como referencial teórico, Peruzzo¹² fundamentou as modalidades de participação nas quais estaria inserida a proposta do projeto, enquanto que Gomes da Costa subsidiou o trabalho com o conceito de protagonismo juvenil e o seu método de avaliação. As conclusões apontaram um potencial participativo claro, porém se observou a necessidade de estruturar melhor as atividades, aperfeiçoando suas ações, fazendo melhor uso das estratégias comunicacionais, para alcançar o objetivo maior de garantir uma participação autogestora por parte dos adolescentes envolvidos. Evidencia-se, dessa maneira, a possibilidade de êxito em iniciativas que promovam a participação e o engajamento dos jovens.

Em se tratando de fontes eletrônicas, também foi pesquisada a base de dados PsycINFO. Convém destacar que, nesta base, utilizando o descritor adolescência, foram encontradas 5998 (cinco mil, novecentas e noventa e oito) referências. Pelo tempo disponível para pesquisa ser curto e pela diversidade de sub-temas envolvidos, foram estudados apenas os resumos dos trabalhos que apresentaram proximidade com o fenômeno 'adolescência e escola'. A consulta aconteceu em 11/04/2003 e foram encontradas 23 (vinte e três) referências, utilizando-se como descritor o termo *high school students participation*. Constatou-se que as datações variam bastante, encontrando produções desde o início dos anos 70 até 2002. Destas, algumas foram destacadas.

De Moulin (2002), no artigo "*Examining the extra-curricular activity involvement of 384 typical high school students*", observou que muitos alunos nas escolas de ensino médio norte-americanas não estão envolvidos em nenhuma atividade extra-curricular. O autor conclui que essa é uma falha, considerando a hipótese de que o desenvolvimento pessoal na adolescência está ligado ao envolvimento em tais atividades, e que a aprendizagem eficiente deriva amplamente do bom desenvolvimento pessoal.

Embora seja uma posição polêmica, também vale a pena considerar o artigo de Francis (1992), que realizou a sua pesquisa nos Estados Unidos da América. Ela

¹¹ Nome dado ao conjunto de escolas do sistema educativo Dom Bosco.

¹² Não há indicação de datas nos resumos lidos, tanto sobre Peruzzo quanto Gomes da Costa. Em relação ao último autor, trata-se, provavelmente, da obra "*Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática*" (2000).

demonstra que é preciso associar a impossibilidade de comprar roupas, e a conseqüente privação em relação aos colegas, à competência e à participação social dos alunos de ensino médio. Segundo a autora, em ambas situações, o alto nível de percepção de privação de vestimentas estava associado com pouca competência e limitada participação social.

Le Bouedec (1984), em *“Contribution a la methodologie d’etude des representations sociales”*, estudou as representações sociais sobre participação entre 128 (cento e vinte e oito) alunos franceses de ensino médio, usando associações livres, avaliações em duplas e semânticas diferenciadas, técnicas geralmente usadas no estudo de representações cognitivas. Os resultados são discutidos em termos das dimensões do campo de representações e sua orientação atitudinal.

Waxman e Sulton (1984) pesquisaram os efeitos da participação em atividades extra-classe em alunos de ensino médio em relação às suas aspirações e conquistas acadêmicas após a conclusão desse nível. Testes e questionários foram aplicados a 129 (cento e vinte e nove) alunos de um grande distrito urbano. Os resultados revelaram efeitos positivos sobre as suas aspirações, porém negativos no que se referia às conquistas acadêmicas, ou seja, ao mesmo tempo em que desenvolviam projetos para suas vidas, apresentavam declínio no rendimento escolar.

Conclui-se, a partir da revisão realizada, que o fenômeno do qual trata o protagonismo juvenil é muito mais amplo do que o próprio termo pode representar. A esse respeito, há diversas pesquisas que abordam, por exemplo, a participação social e política dos jovens, o engajamento social, ou mesmo os diferentes ‘olhares’ sobre a adolescência e a juventude. Este material, por sua vez, será fundamental no delineamento desta pesquisa.

1.2 Conceituações sobre adolescência e juventude

Apesar da ‘crença’ na existência de uma essência da condição juvenil, enquanto portadora de utopias e projetos de transformação, ou como “período preparatório”, “etapa problema”, “ator estratégico do desenvolvimento” e “juventude cidadã”, o abandono de qualquer conceito cristalizado sobre jovens¹³ parece ser necessário. Torna-se possível, então, identificar as diversas significações que foram sendo atribuídas sócio-historicamente à adolescência, ao mesmo tempo em que aparecem espaços para a construção de novas significações.

De qualquer maneira, há algumas questões¹⁴ que parecem destacar-se no meio acadêmico e no senso comum. ‘O jovem’ dos dias de hoje é conformado? Rebelde? Ele tem condições de intervir significativa e positivamente na sociedade? Tornando a indagação ampla: Quem são os jovens? Que (pré)concepções são utilizadas acerca deles?

Sobre a adolescência / juventude é necessário destacar que, conforme Groppo (2000), adolescência, juventude e puberdade são três termos que se referem ao período de transição da fase de ingresso na sociedade para a maturidade. Foracchi (1972 apud Groppo, 2000, p.14), entretanto, ilustra bem a diferença entre adolescência e juventude. Para a autora, a crise da adolescência é restrita ao conflito de gerações entre indivíduos e grupos circunscritos de idades diferentes. Essa crise evolui, mais tarde, para uma crise da juventude, quando “o conflito de gerações desloca-se para o plano da sociedade”.

Krauskopf (2000) identifica duas concepções ou paradigmas sobre a adolescência. A primeira concepção define a adolescência como um “período preparatório”, no qual os adolescentes são vistos como crianças grandes ou adultos em formação. Vista como etapa de preparação, entre a infância e a fase adulta, a

¹³ Para localizar, porém não caracterizar ou significar, apresentam-se duas definições: a do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), para adolescentes – de 12 a 18 anos; e a da Organização Mundial da Saúde (OMS) para jovens - de 15 a 24 anos. Como esta pesquisa foi realizada com sujeitos (*salvo os professores*) cuja idade mínima é de 15 anos, e a máxima não ultrapassa os 24 anos, a utilização, várias vezes paralela, dos termos adolescente e jovem é justificada, haja vista que esses sujeitos tanto são adolescentes quanto são jovens, a partir das definições acima localizadas.

¹⁴ Várias questões são apresentadas no corpo do texto com o objetivo de instigar a reflexão. Como se fossem lentes, elas servem para o leitor ampliar a qualidade da percepção sobre os fenômenos discutidos.

adolescência em nada acrescentaria para a experiência de vida do sujeito e, de forma mais abrangente, para a sociedade. Em síntese o jovem aprenderia com o adulto e aprenderia o “modelo adulto¹⁵”, haja vista que o modelo jovem não seria potencialmente representativo. De acordo com a autora, dessa relação surge a visão de que os adolescentes são carentes como sujeitos de direito e de reconhecimento de suas capacidades. O reducionismo do paradigma da etapa preparatória surge então como uma postergação dos direitos das crianças e dos jovens. Considerados imaturos para a atuação na sociedade, nega-se a eles o reconhecimento como sujeitos sociais. Assim sendo, sua dependência infantil é prolongada e sua participação é limitada, o que acarreta a distinção ou a oposição entre ‘menores’ e adultos. É evidente, porém, que o saber não está apenas do lado dos adultos. Margaret Mead, mencionada por Krauskopf (2000) argumenta que a transmissão tradicional era eficaz quando o passado dos avós era o futuro dos netos. Hoje, porém, o passado dos avós já não pode ser sequer o futuro dos seus próprios filhos.

O segundo paradigma é o que aborda a adolescência como “etapa problema” e que, por sua vez, parece o mais difundido pelo senso comum. Essa concepção favorece a visão do período como crise normativa: “a idade difícil”. Diretamente relacionados a essa etapa da vida estão problemas como: a gravidez, a delinqüência, as drogas, o abandono escolar, as gangues, etc. Nas palavras da autora: “*Se construye una percepción generalizadora a partir de estos pólos sintomáticos y problemáticos*”. (Krauskopf, 2000, p. 122) Como consequência dessa forma de ver os jovens, grande parte da sociedade acredita que, por exemplo, reduzindo a idade penal¹⁶, a maior parte dos problemas ligados à violência urbana e ao tráfico de drogas estaria resolvida. Sousa (1999) afirma que os jovens são vistos na sociedade brasileira como portadores da distopia, excluídos como sujeitos e sem consciência política. E acrescenta:

Muitas das tipologias que enquadram os comportamentos juvenis transformam juventude em conceito reificado, tomando-o como condição definidora, a exemplo da afirmação comum de “agiu assim porque é jovem”.

¹⁵ O adultismo e o adultocentrismo, como padrões de relações etárias baseadas no modelo adulto, parecem prevalecer ainda no início do século XXI.

¹⁶ A discussão sobre a redução da idade penal é polêmica e multifacetada. Interesses ideológicos e políticos estão diretamente associados a esta temática. Ressalta-se, contudo, que não é objetivo deste texto dissertativo aprofundar tal discussão.

Este enfoque toma a juventude como um termo aplicado recorrentemente enquanto recurso explicativo ou até mesmo determinante de certos comportamentos abstraídos de sua historicidade. (Sousa, 1999, p.26)

Erik Eriksson (1987) apresenta uma visão sobre juventude em que ele percebe nestes sujeitos um papel central na construção de uma nova identidade, quando afirma:

Na juventude, os quadros de dependência infantil começam evoluindo lentamente: já não compete meramente aos mais velhos ensinar aos jovens o significado da vida. É o jovem, por suas ações e reações, que diz aos velhos se a vida, tal como lhes foi representada, contém alguma promessa vital; é o jovem quem traz consigo o poder de confirmar aqueles que o confirmam, renovar e regenerar, de rejeitar o que está no poder e revolucionar. (apud Sousa, 1999, p.25)

Com base nesta perspectiva, Sousa (id.) sugere a compreensão do jovem como um elo necessário do presente com o passado, porque transita no tempo e assimila um conteúdo atribuído pelo tempo e lugar que na história pode ou não permanecer como transformador. A juventude, dessa forma, é uma relação social que o jovem vivencia. Contextualizar antes de conceituar: eis uma premissa fundamental. Abramo (1994 apud Sousa, 1999, p.21) observa que a juventude é um constructo histórico que está, de algum modo, identificado com um contexto social, que acaba desenvolvendo relações próprias e imprimindo um conteúdo à sua transição fora das referências institucionais. Essa posição contraria a idéia de que existiria uma essência da condição juvenil. Mais relevante, entretanto, é a conclusão de que há uma relação direta entre o jovem e o contexto sócio-cultural-histórico no qual ele está inserido. P. Cottet (1999 apud Sandoval, 2000, p.148) denomina a juventude atual como a “geração dos sem contos”, onde ressalta que os jovens não têm mais contos para contar, aludindo assim à falta de efetivas oportunidades de participação juvenil. Dessa maneira confirma a hipótese de que os contextos históricos contribuem para a conformação do modo de viver ‘a juventude’, e que não basta procurar compreendê-la a partir apenas de uma dimensão (a psicológica, por

exemplo). A esse respeito, Groppo (2000) alerta sobre o risco de que o conceito de juventude se reduza a uma definição fisiológica, psicológica ou aculturalista.

Krauskopf (2000) aborda outras duas concepções sobre juventude, próximas do protagonismo juvenil. Primeiramente, a de juventude como “ator estratégico do desenvolvimento”. Este enfoque destaca o jovem como ator protagonista na renovação permanente das sociedades, particularmente no contexto da reestruturação sócio-econômica e da globalização. Paralelamente, dá um valor proeminente à participação juvenil como parte crucial de seu desenvolvimento. Em complemento, vem a concepção de “juventude cidadã”. Com base na Convenção dos Direitos da Criança, o instrumento jurídico de maior aceitação no mundo, pois quase todos os países (exceto dois) foram signatários, representa um avanço no reconhecimento diferenciado da infância e da adolescência que se encontra atualmente em diversos programas e nos novos códigos da infância e da adolescência. A autora afirma que há uma relação direta entre o exercício da cidadania e a constituição das identidades juvenis. Reforça ainda que não se trata apenas da cidadania formal, de exercer o direito ao voto a partir dos dezoito anos (dezesseis, no Brasil), que deixava de fora crianças e muitos adolescentes, mas valoriza práticas sociais entre o Estado e os atores sociais que dão significado à cidadania. O enfoque dos direitos abandona a ênfase estigmatizante e reducionista da juventude como problema.

Considerando a juventude a partir das significações que lhes são atribuídas pelo entorno social, é possível aproximar-se da definição de Groppo (id.), que a classifica como categoria social:

Ou seja, a juventude é uma concepção, representação ou criação simbólica, fabricada pelos grupos sociais ou pelos próprios indivíduos tidos como jovens, para significar uma série de comportamentos e atitudes a ela atribuídos. (Groppo, 2000, p.7-8)

Estudar as significações atribuídas aos jovens, pelos jovens, apresenta-se sob a forma de um desafio: será possível, transitando pelo senso comum, ‘descobrir’ novas formas de vê-los, especialmente como atores e não como coadjuvantes?

O fenômeno da globalização da economia tem exposto as pessoas a influências multiculturais. Com diversos níveis de vulnerabilidade e exclusão, os jovens também parecem sofrer efeitos desse fenômeno. Sandoval (2000) sugere

que o grande desafio para os jovens chilenos e, por extensão, a muitos que se encontram em países em desenvolvimento, apresenta-se na forma da contradição: ao mesmo tempo em que são convidados a fazer parte da economia global, como ávidos consumidores, também são rechaçados e excluídos por sua condição juvenil.

O modelo de economia global permite uma gama nova e ampla de possibilidades em todos os setores: na indústria, no comércio, nas comunicações, no entretenimento, no lazer, etc. Há uma abertura das fronteiras em todos os sentidos. Contudo, concomitantemente, a globalização vem acompanhada pela exclusão que, por sua vez, torna-se mais evidente e alarmante. São poucos os privilegiados. À maioria da população, oriunda das classes de baixa renda, resta esperar por dias melhores...

Como as juventudes¹⁷ localizam-se dentro desse processo? Mais uma vez, é necessário realçar que o critério econômico torna-se um fator de exclusão. As novas tecnologias, novas formas de comunicação, que obtiveram maior abertura em função da economia global, não estão disponíveis para a maioria da população e, por assim dizer, à maioria dos jovens. Quais são, pois, as reais possibilidades de avançar nas classes sociais e, conseqüentemente, rumo aos 'prazeres' da nova economia? As oportunidades para os jovens, ou melhor, àqueles de camadas populares, parecem cada vez menores. Ao mesmo tempo, porém, há certa coerência em se afirmar que as diferenças sociais acompanham a humanidade desde o seu surgimento. Contudo, o modelo econômico global, que propaga políticas neoliberais, favorece que as 'discrepâncias tornem-se mais discrepantes'.

O realce dado às discrepâncias ratifica a idéia de que, em meio às transformações econômicas, são muitas as juventudes hoje em dia. Determinados pela matriz produtivo-consumista, os jovens tendem a privilegiar ações individuais / individualistas, em constante interação com o mercado deixando, em segundo plano, ações coletivas e ou vinculadas ao grupo de pares, congregados em torno de um ideal comum. O cenário que se apresenta induz os jovens, e as pessoas de um modo geral, a obedecer esta suposta 'lógica do mercado'. Nesse caminho, Sandoval (2000) aponta uma imagem ideal de jovem para o modelo neoliberal: acrítico, conformista e consumista.

¹⁷ Documento da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), da ONU, mostrou em agosto de 2000 que de uma população de 204 milhões de pessoas vivendo pobremente na região, 110 milhões são indivíduos com menos de 20 anos de idade (Schwartz, 2000).

Como pensar então na coletividade, ou melhor, como intervir na comunidade construtivamente? É possível haver interesse pelas causas coletivas quando a organização social, orientada pelo capital, parece estimular o individualismo, o hedonismo e o consumismo? Considerando que as diferenças sociais têm aumentado vertiginosamente, particularmente no Brasil e em outros países em desenvolvimento e sub-desenvolvimento, e que a exclusão torna-se cada vez mais evidente, pergunta-se:

Estimular a participação juvenil, que oportunize a adolescentes de todas as classes sociais a reflexão sobre ideais e a construção de projetos de ação política e social na comunidade, pode trazer benefícios? De que tipo? Para quem? E, nesse sentido, qual a relevância que as significações sobre adolescência e ou juventude podem ocupar?

Criando-se condições para a participação original das juventudes, pode-se comprometê-las e identificá-las mais com as suas realidades, ampliando dessa forma suas possibilidades de intervenção social? Como salienta Castro (2001, p.43-44), não há como um sujeito ou grupo de sujeitos 'se preparar' para a ação politicamente sensível, porque a melhor preparação é a própria ação. Dessa maneira, crianças e jovens não estarão aptos a exercer sua cidadania "*... num futuro que há de vir, mas se capacitam no hoje, pela sua ação e participação no mundo*".

2

EDUCAÇÃO E ESCOLA: SUA FUNÇÃO

Qual é o principal papel da educação e, por extensão, da escola, na sociedade contemporânea? Há convergência de posições entre teóricos, políticos e educadores a respeito da finalidade principal da educação em nossa sociedade? Outrossim, é possível observar coerência entre os projetos político pedagógicos adotados pelas instituições de ensino e suas práticas pedagógicas?

Hannah Arendt (apud Ricci 2002, p.5) salienta que o papel da educação seria humanizar os homens. Nessa direção, Ricci (id.) complementa:

Não nascemos humanos, mas à medida que enfrentamos dilemas sociais e nos socializamos na aventura humana (transmitida pela linguagem: a dança, a música, a pintura, o teatro, a literatura, a performance), vamos nos identificando e partilhando a humanidade. Este seria o principal papel da educação. (Ricci, 2002, p.5)

No Brasil, de acordo com o artigo 205 da Constituição Federal, os objetivos da educação são a formação integral do educando, a preparação para a cidadania e o mercado de trabalho. Observa-se nestas citações e, especialmente nas orientações legais, um forte estímulo à educação como um processo amplo, que esteja diretamente vinculado ao seu contexto social e que atue em prol da formação para o mercado de trabalho e, numa visão maior, prepare o educando para o exercício da cidadania tendo, para isto, que considerá-lo um sujeito. Carneiro (2001) salienta que, especialmente o ensino médio, deve ser o auge da formação para a cidadania socialmente construtiva e politicamente questionadora.

Poder-se-ia então dizer que a educação formal, atendendo a princípios humanitários e pautada na socialização dos homens, 'vai bem' no mundo ocidental contemporâneo? Observando-se atentamente as realidades encontradas em

diversos países percebe-se, pelo menos no momento, que a educação não ‘vai bem’, salvo algumas exceções¹⁸.

Paul Goodman (1975) critica severamente o sistema escolar formal norte-americano, o qual denomina de *sistema escolar compulsório* (grifo meu):

O problema que a princípio se nota, é que o sistema escolar obrigatório se tornou, exatamente como toda a nossa economia, política e padrão de vida, um empreendimento do tipo beco sem saída. O sistema escolar compulsório não se destina mais a assegurar o máximo de desenvolvimento de futura utilidade prática para as crianças num mundo em transformação, exigindo, ao invés, tecnocracia inadequada para objetivos exteriores a prazo lamentavelmente curto. Mesmo quando bem intencionada, a escola depara com as mortais garras burocráticas de uma concepção uniforme, a começar pelas universidades, o que de nenhuma maneira se amolda à multiplicidade das disposições e condições. Hoje em dia, 100% das crianças são obrigadas a permanecer, doze anos pelo menos, numa espécie de jaula... Como consequência é preciso que, se quisermos começar a fazer experiências com educação realmente universal atingindo o que promete, nos livremos da escola compulsória. (apud Burow & Sherpp, 1985, p.111)

Carneiro (2001) questiona o formato rígido, hierarquizado e pasteurizado da organização escolar, que tende a sufocar a conduta instável e emotiva dos alunos, pelos mecanismos do que Paulo Freire chama de uma “educação bancária”, ou seja, repetitiva, despossuída de sentimentos e inibidora de criatividade.

Postman e Weingartner (1971) também criticam a escola tal como se apresentava desde aquela época, meados do século XX. Consideram que o processo de mudança, tão natural em outros setores, nas instituições de ensino estagnou. Advertem sobre os riscos desta estagnação com o uso de uma metáfora:

É como se conduzíssemos um carro-esporte de muitos milhões de dólares, gritando: “Mais depressa! Mais depressa”, sem deixarmos de tirar os olhos do

¹⁸ Por se tratar de uma pesquisa científica, é fundamental evitar qualquer generalização. Ademais, freqüentemente somos informados de experiências diferenciadas de educação formal que obtiveram êxito de acordo com os princípios assinalados neste trabalho.

retrovisor. É um modo bastante impróprio de dizer onde estamos, muito menos para onde estamos indo e, só por muita sorte, não nos espatifamos – até agora. (Postman & Weingartner, 1971, p.15-16)

O que, entretanto, conforme Postman e Weingartner (id.), não permite perder a esperança é o fato de muitos “colaboradores” já terem sugerido mudanças. Na opinião deles, a escola baseada nos princípios da construção de uma sociedade democrática, deve desenvolver nos jovens atitudes de crítica social, política e cultural, contrapondo a inércia, onde ela atua a favor dos interesses de quem está no poder. Finalmente, sugerem que as escolas sejam transformadas em “centros de treinamento da subversão” pois, desta forma, elas estariam sintonizadas com a realidade sócio-cultural-econômica-histórica na qual estão inseridas. São apresentados então três problemas que justificariam este direcionamento, a saber:

- 1) Revolução das comunicações – citando Macluhan, o “apóstolo da era eletrônica”: Não existe inevitabilidade desde que estejamos dispostos a meditar sobre o que está acontecendo. E mais: *“Ninguém consegue chegar a muitas pessoas se não tiver acesso aos meios de comunicação de massa”.* (Postman & Weingartner, 1971, p.28)
- 2) Revolução da mudança – a “explosão do saber” parece bem representar a quantidade e a velocidade em que as pesquisas, especialmente as aplicadas, têm desenvolvido e alterado o modo de vida das pessoas. Infere-se assim, que a escola pautada em uma visão conteudista de ensino pode fazer do aluno uma espécie de “enciclopédia ambulante de informações obsoletas”.
- 3) Burocracia¹⁹ florescente – “prosseguir apesar de tudo”, ou seja, há nas burocracias, que tomam conta das organizações, uma indiferença

¹⁹ Há uma ponderação de Rubem Alves (2003) sobre a relação entre os currículos escolares e a burocracia que é interessante apresentar:

O currículo não é arbitrário, não. Ele tem muita lógica. Você tem de pensar que o currículo é feito por burocratas escolhidos. Cada um é profissional de uma disciplina. E quando eles preparam o currículo, preparam para as suas disciplinas. É a lógica do burocrata. Para o burocrata tem um sentido. Só que não tem o menor sentido do ponto de vista do aluno. (Alves & Dimenstein, 2003, p.40)

essencial que faz com que, na maioria das circunstâncias, a entropia²⁰ seja acelerada ao invés de contida. Uma das principais conseqüências seria, na opinião dos autores, a dissonância entre a expectativa dos alunos e o que os professores (a escola) oferecem. É como se fossem dois mundos diferentes!

Outro aspecto passível de avaliação é o currículo escolar. Ao pretender re-direcionar o foco da educação para conteúdos significativos e que, nitidamente, envolvam o aluno nos processos de planejamento e ultrapassem os muros escolares, torna-se relevante retificar a concepção de “... *currículo como grade porque seria nele que estaria enjaulado o conhecimento que deveria ser depositado na mente dos alunos*”. (Carneiro, 2001, p.11)

Em se tratando de currículo, também é útil analisar a tendência de classificar o conhecimento em formas superiores e inferiores. Nas palavras de Carneiro: “*É urgente aniquilar o preconceito cultural de formas superiores de discurso e, mais do que isto, a escola precisa se tornar o palco dos jovens, aberta, portanto, às suas linguagens preferidas*”. (2001, p.83)

Pensando em novos caminhos para a educação, Paul Goodman (1975), convencido de que o sistema escolar em prática antes prejudica do que ajuda os alunos, estabelece algumas regras sobre como imagina um modelo alternativo:

- *Exige autenticidade nas situações de aprendizagem. Nesse ponto concorda com Rogers e Illich. Todos os críticos são unânimes em afirmar que a cisão artificial entre escola e sociedade precisa ser eliminada;*
- *Exige maior grau de espontaneidade no ensino (análogo a Summerhill, ver Neill 1969);*
- *A separação da juventude do mundo dos adultos deve ser eliminada;*

²⁰ Entropia: tendência geral e inconfundível de todos os sistemas – naturais e de criação dos homens – no universo, para a deterioração, para a redução ao caos e à inutilidade. Trata-se de um processo irreversível, mas que pode ser freado e parcialmente controlado. Um modo de controlá-lo é através da manutenção. De acordo com Postman e Weingartner (1971), as escolas deveriam funcionar como sistemas de retroalimentação antientrópica.

- *As escolas públicas devem ser descentralizadas em unidades de 20 a 50 alunos;*
- *Exige contato com a “escola da vida” (idem, pp. 29 ss.). (Goodman, 1975 apud Burow & Sherpp, 1985, p.111)*

Um modelo alternativo, não somente para a educação formal, porém para a formação e o desenvolvimento de adolescentes e jovens que possam efetivamente exercer a cidadania, é apresentado a seguir, em consonância com a instituição escola.

2.1 Escola e protagonismo juvenil

As aulas devem ser dadas também fora da escola, nos museus, cinemas, teatros, fábricas, oficinas. Eu acho, Rubem²¹, que a gente vai ser como os judeus que saíram do Egito para surgir o professor liberto para uma educação baseada no aluno. Vai ter de errar 40 anos... (Alves & Dimenstein, 2003, p.69).

Que tal propor, à escola, mudanças? E, por falar em mudanças, pergunta-se: mudar, simplesmente, é bom? Necessariamente, não. Assim sendo, é preciso propor mudanças que venham para melhorar o ambiente, o clima escolar. Contudo, é conveniente lembrar que há várias iniciativas que podem ser tomadas no sentido de melhorar o ambiente escolar. Melhores salários poderão incrementar a auto-estima dos professores. Uma equipe técnica de apoio, como diz a nomenclatura, evidentemente ‘apoiará’ os educadores na difícil tarefa de conhecer ‘cada educando no seu todo enquanto um ser único’. Encontrar material pedagógico em quantidade e qualidade nas ‘prateleiras’ facilitará o planejamento de aulas mais atraentes...

Enfim, várias são as medidas que, se tomadas, certamente farão da escola um lugar mais agradável. Cabe, entretanto, neste trabalho, procurar demonstrar um caminho que venha a proporcionar mudanças especialmente no aluno, adolescente / jovem, e na sua relação com os educadores. Como destaca Gomes da Costa (2000), a base para que o protagonismo juvenil seja colocado em prática nas

²¹ Trata-se de Rubem Alves, educador e psicanalista, com quem o educador, jornalista e “comunicador” Gilberto Dimenstein escreveu a obra *“Fomos maus alunos”*.

escolas é a mudança da visão do educador sobre o adolescente. Não há, porém, negligência ao se avaliar os obstáculos que esse desafio traz consigo. Dimenstein (2003) afirma que a tarefa mais difícil é educar o professor. Imagina então re-educar, haja vista que o protagonismo juvenil aporta, como conceito, exigindo o abandono de velhos paradigmas. Entretanto, o mesmo autor salienta: *“Existem professores incomodados, tentando quebrar o padrão, então, muitos tentam trabalhar com projetos, com temas transversais, interdisciplinares, multidisciplinares”*. (Alves & Dimenstein, 2003, p.93)

Quebrar o padrão, mudar, observar o todo, perceber as reais funções da educação e da escola, parecem ser metas claras – a ser atingidas – ao colocar em prática o conceito de protagonismo juvenil nas instituições de ensino.

A base está no olhar do educador sobre o adolescente. O viés comparativo²² segundo o qual, por exemplo, os jovens de antigamente eram considerados politicamente menos alienados do que os de hoje dificulta um olhar mais positivo sobre a realidade juvenil atual, assim como um maior estímulo a seu protagonismo social e educativo-cultural. Outrossim, pensar no jovem de hoje como ator principal e configurador das atividades cotidianas das escolas de ensino médio pode favorecer o seu próprio protagonismo (Martínez, 2000). Contudo, conhecer como o professor significa o adolescente não é o suficiente para que o protagonismo faça parte da realidade escolar. Aliás, faz-se necessário um confronto com uma tendência muitas vezes presente nas escolas: a de uma realidade homogênea de alunos e de adolescentes / jovens. A esse respeito, Carneiro (2001, p.43) afirma: *“seus grupos e subgrupos constituem um terreno fértil de estudo para uma melhor compreensão do que é a juventude do século vinte e um”*.

Fundamental é desenvolver um projeto pedagógico centrado nos alunos e nos seus anseios. Os adolescentes, imersos em uma fase de desenvolvimento peculiar, porém diversa, tanto emocional, quanto física ou social, requerem um projeto pedagógico específico. A escola, como aparelho público voltado para a educação e a socialização dos homens, para assumir a tarefa de promover o protagonismo juvenil, precisa organizar-se, conforme Ricci (2002), a partir de duas referências:

²² Definição de Cardoso e Sampaio (1995).

- a) *A elaboração de projetos pedagógicos centrados no acompanhamento e peculiaridade²³ do adolescente; e*
- b) *Construir espaços que promovam a prática política, da explicitação das dúvidas e negociação de interesses e desejos. (Ricci, 2002, p.5)*

Em se tratando de espaços, Martínez (2000), com base em pesquisa acerca das representações sociais de professores do ensino médio sobre a cultura jovem, em escolas públicas e privadas, destacou ser possível observar que o maior diálogo com a realidade, com a atualidade e com a cultura jovem, deu-se nas atividades extra-classe, constituindo realidades plurais, em que se possibilitava aos alunos tomar a iniciativa e expressar-se mais livremente.

Transformar a escola em um espaço participativo, especialmente para os seus principais atores que, nesse caso, são os adolescentes-alunos, pode trazer a alegria de volta à escola (Carneiro, 2001; Alves & Dimenstein, 2003). Para isso, porém, é relevante conhecer as significações que são atribuídas ao protagonismo juvenil, como conceito que considera o adolescente / jovem ator principal, cidadão de sua cidade. A partir destas significações, será possível inferir até que ponto o protagonismo juvenil é viável como prática social, ou mesmo se ele não passa de mais um conceito que, gradualmente, acaba se esvaindo ao enfrentar as resistências que as concepções cristalizadas e difundidas na cultura oferecem.

²³ Peculiaridades representa a pluralidade nos adolescentes. Sendo assim, ao contrário do que o autor propõe, sugere-se a adoção do termo no plural.

3

MÉTODO

Os sujeitos que participaram desta pesquisa fazem parte de dois grupos distintos: o grupo de alunos e o grupo de professores, ambos de uma escola de ensino médio da rede pública, situada em um município de pequeno porte, no meio-oeste catarinense, cujas principais atividades são a agroindústria e o comércio e a população é de 41589 habitantes (IBGE, 2000).

A escola foi escolhida devido ao fácil acesso, tanto nas relações formais quanto na proximidade geográfica. Fundada em 1934, conta atualmente²⁴ com 1705 alunos, sendo 1465 no nível médio. Foram sorteados quatro alunos do sexo masculino e dois do sexo feminino, com idade entre 15 e 19 anos, sendo dois residentes na zona rural e quatro na zona urbana. O quadro docente é composto por 63 professores, sendo 36 efetivos e 27 contratados em regime ACT (Admissão em Caráter Temporário). Quanto à formação, 82,5% do quadro é graduado, sendo que destes, 40,3% possuem pós-graduação (a maioria em nível *lato-sensu*). No ensino médio atuam 56 professores. Foram sujeitos da pesquisa quatro professores do sexo feminino e dois do sexo masculino, com idade entre 27 e 42 anos, sendo dois residentes na zona rural e quatro na zona urbana. Todos possuem graduação em nível superior, sendo três pós-graduados, *lato-sensu*.

A escolha aleatória, por meio de sorteio, foi a estratégia utilizada para definir os sujeitos. No que diz respeito aos alunos, foram sorteados dois por cada série do ensino médio. Em um primeiro momento, procedeu-se ao sorteio das turmas, ou seja, duas em cada série. Após, foi utilizado o mesmo procedimento dentro de cada turma. Prevendo a possibilidade de não-aceitação, ou qualquer outro tipo de empecilho, por parte do escolhido, foram sorteados 03 (três) nomes em cada turma. De uma forma geral, os participantes foram os primeiros sorteados, salvo caso especial, em que a aluna sorteada, não estava mais estudando, pelo menos naquela instituição, no período de pesquisa.

²⁴ Dados da secretaria da escola (2004).

Quanto aos professores, eles foram sorteados obedecendo o critério de agrupamento em áreas, considerando as disciplinas que lecionam: 02 (dois) que pertencem às áreas²⁵ de Ciências Exatas e da Terra ou das Ciências Biológicas; 02 (dois) que pertencem às áreas de Ciências Humanas; e 02 (dois) que pertencem às áreas de Lingüística, Letras e Artes ou das Ciências da Saúde. A diversidade de áreas de formação pode enriquecer a pesquisa, além de diminuir os riscos de que os resultados sejam considerados parciais por, supostamente, dizerem respeito somente a uma determinada área de formação e / ou atuação. Prevendo a possibilidade de não-aceitação, ou qualquer outro tipo de empecilho, por parte do escolhido, foram sorteados 03 (três) nomes em cada conjunto de áreas de conhecimento. Na prática, foi necessário trocar apenas uma professora, tendo em vista que a mesma estava afastada da escola em virtude de tratamento de saúde (diagnóstico de depressão).

Após realizados os sorteios, foi feito o contato inicial com os sujeitos, onde o pesquisador apresentou-se, apresentou o projeto de pesquisa e fez o convite às pessoas. Estes contatos ocorreram na própria escola e pareceram bastante agradáveis, tendo em vista a receptividade, tanto por parte das pessoas selecionadas, quanto da equipe técnica e direção da instituição. Estes últimos, por sinal, fizeram a gentileza de levar o pesquisador até a sala de aula, pedir licença ao professor, convidar o aluno a sair da sala de aula e apresentá-lo, brevemente, ao pesquisador, e vice-versa.

Ainda no contato inicial, foram combinadas as datas e os locais para a realização da entrevista focada. Todas as entrevistas com alunos foram realizadas na própria escola, por opção deles. A sala, utilizada para as reuniões do clube de mães, atendia às condições ambientais adequadas à entrevista, especialmente em função da ausência de ruídos, da boa disposição da mobília e da ventilação. Cinco aconteceram no turno de aula e uma no contra-turno, também por opção dos participantes e com o aval da direção da escola, que orientou que fosse viabilizado o local e o horário conforme a disponibilidade dos alunos, evitando apenas tirá-los da sala de aula quando em atividades avaliativas.

Quanto aos professores, três entrevistas ocorreram na escola, duas na universidade e uma na casa do professor. Novamente, o critério adotado foi propiciar ao professor a possibilidade de uma escolha confortável para si. As

²⁵ Ordenamento conforme as normas do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

entrevistas realizadas na escola se deram em salas de aula, tendo em vista que elas aconteceram em período de férias discentes, coincidindo com a época dos conselhos de classe.

De uma forma geral, o clima durante as entrevistas foi agradável e de confiança. Todos concordaram, após a apresentação do termo de esclarecimento consentido, que as entrevistas fossem gravadas o que, por sua vez, facilitou o trabalho de transcrição, realizado em seguida pelo próprio pesquisador. Foram coletados dados referentes às significações atribuídas ao protagonismo juvenil, orientados por um roteiro de entrevista semi-estruturado, composto por blocos que contemplam os dados de identificação dos sujeitos e questões sobre a história de vida dos mesmos e experiências que envolvam o protagonismo juvenil. Em média, as entrevistas com alunos levaram entre 45min e 1h15min de duração, enquanto as realizadas com professores duraram entre 1h15min e 2h15min.

Realizar as transcrições foi a tarefa mais árdua e desgastante no trabalho de pesquisa. Para cada entrevista com aluno levou-se um tempo médio de cinco horas para completar a transcrição. Em se tratando de professores, o tempo médio foi de sete a oito horas por entrevista. Ao concluir esta etapa, as transcrições foram entregues aos entrevistados, para que estes pudessem conferi-las, acrescentando ou modificando o que considerassem necessário. Mais do que isso, foi possível ter a 'certeza' de que aquelas falas representavam os significados daquelas pessoas, excluindo possíveis falhas de interpretação na transcrição e possibilitando retoques por parte do sujeito. Poucas correções ou complementações foram procedidas.

Por fim, é imprescindível esclarecer que a opção por não utilizar o grupo focal ocorreu unicamente em função do limitado tempo disponível para a conclusão da pesquisa. Pretendia-se, com este instrumento, perceber se os significados atribuídos na entrevista individual permaneceriam os mesmos nos grupos ou se sofreriam variações, e em que grau seriam. Ademais, o pesquisador teria uma oportunidade única e diferente de observar os discursos e as posturas dos participantes. No último semestre do programa de mestrado, período destinado às descrições e à análise de dados, optou-se, em função do montante de material disponível com os alunos e do tempo escasso para conclusão da pesquisa em curso, por não utilizar o material referente às entrevistas com os professores. Por outro lado, encontra-se aí uma possibilidade de retornar a este material em pesquisas futuras.

4

APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS**4.1 Apresentação e caracterização do grupo pesquisado****4.1.1 Biografia de Ana²⁶**

Ana é filha única, tem 15 anos (15/10/1989) e mora com os pais, que constituem sua família, em um bairro próximo à região central do município. A casa é própria, tem três quartos (dois dos quais ela utiliza, por se considerar muito espaçosa), banheiro, duas salas, cozinha, lavanderia, garagem e dispensa. Há uma área enorme, pátio, um jardim e um quintal na parte de trás, também enorme.

Em casa, possuem os seguintes aparelhos eletroeletrônicos: batedeira, liquidificador, rádio, vídeo cassete, duas televisões, lavadora de roupa, geladeira, freezer, fogão, fogão à lenha, forno elétrico e quatro máquinas de costura, haja vista que a mãe, que trabalha em casa com mais duas mulheres, faz uniformes profissionais para uma empresa de vestuários. A renda mensal da mãe varia de R\$ 1.500,00 a R\$ 3.000,00.

Seu pai é auxiliar administrativo em uma empresa de grande porte do setor alimentício, Perdigão, onde trabalha há 20 (vinte) anos e recebe em torno de R\$ 800,00 por mês. O carro da família é um Gol quatro portas, da segunda geração, ano 98.

Ana está freqüentando a primeira série do ensino médio, no período matutino. Além de estudar, recentemente começou a fazer curso de informática e escolinha de futsal, com o objetivo de “*se mexer mais*”, pois não agüentava o seu ritmo de vida. Nunca teve reprovação em seu histórico escolar e informa que estuda para ter um bom emprego: “*para não trabalhar numa Perdigão da vida, igual fez meu pai*”. Gosta de estudar, porém não tanto pelo estudo, mais pela convivência, tendo em vista que tem certa predileção por lugares em que se concentram pessoas. Pretende continuar estudando, fazendo graduação em Ciências Contábeis ou Administração,

²⁶ Os nomes dados aos sujeitos são fictícios.

particularmente por ter o sonho de trabalhar em um banco. Trabalho é um de seus maiores anseios e ela informou, entusiasticamente, que, para o próximo ano, está praticamente garantido um estágio em uma empresa pública estadual.

Sua religião é católica, porém apresenta várias restrições quanto à forma como as pessoas percebem e se relacionam com a religião. Filha de catequista, não costuma rezar, mas gosta de ir à missa, que frequenta duas vezes por mês.

Adora ler jornais, principalmente crônicas (por influência de uma professora de Literatura) e olhar revistas de qualquer assunto. Gosta de assistir televisão, principalmente quando deseja esquecer alguma dúvida ou algum problema. Prefere a programação da Rede Globo, que privilegia a informação, e tem raiva do SBT (*“parece que eles acham que a gente é burro”*), que parece servir mais às classes trabalhadoras. Atualmente, entretanto, tem diminuído a quantidade de horas de televisão.

De uma forma geral, não acredita na política, considerando que a classe política faz pouca coisa, poderia fazer muito mais. Já participou duas vezes, na escola de ensino fundamental, do grêmio estudantil. A maior razão para participar, entretanto, era a matação de aula, pois os professores não implicavam quando ela precisava sair da sala. Contudo, foi ali que entendeu um pouco de política: *“...que você chega animado e que você vê que aquilo não é, que você depende muito das outras pessoas e você vai perdendo assim [a motivação]”*.

Nunca ouviu falar no termo protagonismo juvenil. Honestamente, não acredita ser viável a idéia de protagonismo dos adolescentes / jovens, por pensar que: *“...a gente está aprendendo, a gente não tem credibilidade”*. Por outro lado, reforça a noção da diferença, característica do ser humano, presente também nesta fase da vida: *“Assim, eu acho que tem cada um e cada um. Tem uns que podem, uns que não”*. Pelo seu depoimento, também foi possível concluir que, para alguns adolescentes, como Ana, a responsabilidade pode não combinar com adolescência. Parece haver um maior interesse em aproveitar esta ‘etapa da vida’ sem compromissos mais sérios.

A entrevista transcorreu normalmente, tendo Ana concordado com a gravação, lido e devolvido o texto da transcrição, sem maiores alterações. Não foi, entretanto, muito pontual no que diz respeito à primeira data combinada para a realização da entrevista (faltou) e à data da devolução da transcrição (esqueceu na primeira vez). Quando do contato inicial, informou não ser possível a realização da entrevista no período vespertino porque ela trabalhava. Entretanto, tal informação

pareceu contraditória, haja vista que ela não mencionou nenhuma experiência profissional durante a entrevista. É possível, porém, que os compromissos com a escolinha de futsal e a informática preencham sua agenda vespertina.

4.1.2 Biografia de Clodoaldo

Clodoaldo tem 19 anos (22/01/1985) e mora com os pais, que constituem sua família, na Linha Farroupilha, zona rural do município. É o filho caçula, tendo três irmãos, todos casados. Uma irmã, cujo marido trabalha na Perdigão, é dona de casa e doméstica. O irmão mais velho, que reside em Ipoméia, no interior de Rio das Antas, trabalha na roça, enquanto o outro irmão está em Joinville, trabalhando na Tramontina.

A casa é própria e tem cinco peças, sendo uma delas o quarto de Clodoaldo. Em casa, possuem os seguintes aparelhos eletroeletrônicos: televisão, aparelho de som (que é dele), geladeira, micro-ondas, forno elétrico, batedeira, liquidificador, cilindro elétrico e dois rádios. Não possuem computador. Clodoaldo acessa pouco a Internet e, quando o faz, vai até a casa de um primo, que reside a uns três ou quatro quilômetros de sua casa. Páginas de motocicletas e capacetes são as suas preferidas. E por falar em primos e motos, Clodoaldo, que possui uma motocicleta ML-125, da Honda, informa que foram os primos que o incentivaram: *“(...) que os amigos deles tinham motos e tal. Eles andavam desde menor de idade. Andavam sempre, direto, de moto”*. Relatou com riqueza e entusiasmo todos os detalhes que cercaram a aquisição da motocicleta. O carro da família é um Gol Mil, ano 94.

Seu pai trabalha com agricultura familiar. É aposentado e recebe um salário mínimo por mês. Sua mãe realiza o trabalho de casa, além de possuir *“umas vacas de leite e galinhas, algumas delas poedeiras”*. Dessa forma, não foi possível definir um valor médio para a renda mensal familiar.

Clodoaldo está freqüentando a terceira série do ensino médio, no período matutino. Além de estudar, ajuda os pais em casa e faz o curso de bombeiro voluntário, com o objetivo de ajudar as pessoas. Por sinal, revela que sempre teve o interesse de ajudar os outros. No futuro, entretanto, pensa em fazer concurso para ser bombeiro militar.

Tem duas reprovações em seu histórico escolar. No 1º ano do ensino médio relata ter encontrado dificuldades com as matérias, enquanto no 2º ano justifica sua reprovação em virtude da falta de atenção: *“Andei relaxando e reprovando mesmo”*. Informa que estuda para *“se dar bem na vida, para poder crescer (...) Porque ultimamente, quem não tem estudo não é quase nada”*. Pretende continuar estudando, fazendo um curso profissionalizante no SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), em Videira ou em Joinville, caso decida morar com o irmão. Talvez faça um curso superior mais tarde.

Sua religião é católica, porém informa que, por ele, iria em qualquer igreja, pois acredita que qualquer santo é santo: *“Tendo fé, não importa o santo”*. Entre os 14 e 15 anos, participou do grupo de jovens vinculado à igreja. Saliencia que uma das formas de participação dos jovens na comunidade pode ser por meio da igreja: auxiliando os ministros, o padre, fazendo leituras. Atualmente está desligado do grupo, pois está envolvido num moto clube, moto-grupo, no qual faz parte da coordenação. Conseqüentemente, sai com maior freqüência, estando mais desligado da comunidade.

Não tem quase acesso a jornais e revistas. Esporadicamente, lê algum jornal, priorizando as notícias locais. Quanto à televisão, informa assistir as novelas da Rede Globo, nos horários das 18h e das 19h. Em seguida, assiste o Jornal Nacional, que considera ser *“o mais decente”* na televisão brasileira. Pode completar a agenda televisiva com um filme no final da noite.

De uma forma geral, não gosta de se envolver com política: *“se der”, se envolve*. No entanto, revela que não gosta, nem se interessa, por tal assunto. Nunca fez parte do grêmio estudantil. Entretanto, já participou na escola de um projeto denominado *“Arte no AR”*, tendo declamado uma poesia. Na comunidade, além do grupo de jovens, relata ajudar quando é preciso fazer alguma coisa, tal como limpar o pavilhão ou a igreja.

Nunca ouviu falar no termo protagonismo juvenil, sequer faz idéia do que possa representar. Questionado sobre a viabilidade deste conceito, disse que *“(…) seria muito legal esse negócio de envolver o jovem na comunidade, pra mostrar pro pessoal mais velho que o jovem também é capaz de fazer isso. Fazer o mesmo papel que os mais velhos fazem”*. Em se tratando dos *“mais velhos”*, Clodoaldo acredita que eles acham que os adolescentes são uns *“cabeças de vento”*, que fazem as coisas por natureza. De qualquer forma, demonstra discordar dessa percepção.

A entrevista transcorreu normalmente, tendo Clodoaldo concordado com a gravação, lido e devolvido o texto da transcrição, sem maiores alterações. Foi pontual no que diz respeito à primeira data combinada para a realização da entrevista tendo, inclusive, indagado sobre o pesquisador, haja vista o atraso deste último perante o horário agendado. É possível inferir, a partir deste evento, que ele apresentou comprometimento para com o pesquisador.

4.1.3 Biografia de Jackson

Jackson tem 18 anos (22/11/1986), mora com os pais, o irmão, que casou no começo deste ano, a cunhada e a irmã (14 anos), que constituem sua família, no bairro SESI, zona urbana do município. Seu estado civil é solteiro.

A casa foi cedida pela avó, como herança e, quando Jackson completasse 18 anos, seria passada para o nome dele. Tem nove peças, sendo uma delas o quarto de Jackson que, por sinal, era dividido com o irmão até que este casasse. No quarto possui um televisor. Em casa, possuem os seguintes aparelhos eletroeletrônicos: televisões (quatro ou cinco), geladeiras (duas) e rádios (dois). Não possuem computador. No entanto, Jackson acessa a internet esporadicamente, utilizando-se do *laptop* que o irmão ocupa em serviço. Costuma acessar sites sobre esportes e notícias do cotidiano, além da página da seleção brasileira de handebol. Possuem dois automóveis: um Gol quadrado, ano 91, e um Fusca, ano 76, re-modelado para o ano 80.

Seu pai é funcionário público municipal (trabalha no aeroporto como vigia). Segundo Jackson, o valor aproximado do salário do pai é de R\$ 520,00.

Sua mãe trabalha como merendeira em uma escola municipal, sendo de um salário mínimo a sua renda mensal aproximada.

Seu irmão é técnico da Koerich (Brasil Telecom) e deve receber em torno de R\$ 500,00 mensais. Quem também trabalha é a cunhada, que é auxiliar de produção na Videpel e deve receber um salário mínimo por mês.

Jackson está freqüentando a terceira série do ensino médio, no período vespertino. Além disso, tem se dedicado aos treinamentos de handebol (faz parte da seleção municipal na categoria juvenil, onde atualmente ocupa a posição de goleiro). Em março de 2003, concluiu um curso de informática, que teve duração de 06 (seis) meses. Não possui nenhuma reprovação em seu histórico escolar. Informa que

estuda para aprender, para ser uma pessoa bem-sucedida na vida e, no futuro, para ajudar os pais. Estuda para ter uma profissão melhor que a dos pais. Pretende continuar estudando, provavelmente cursando Educação Física. Antes disso, contudo, precisará conseguir um emprego.

Sua religião é católica, porém informa não freqüentar a igreja com assiduidade. Revela ler as revistas *Época* e *Placar*, sendo essa última uma publicação eminentemente esportiva. Em se tratando da revista *Época*, a seção que melhor atende seus interesses é a sobre política. Gosta de ficar lendo, para saber “... o que os caras estão fazendo, o que deve ser melhorado...”. O interesse pela política é influência do pai, que sempre comenta sobre o referido assunto. Diariamente, lê o jornal *A Notícia* (é assinante desse tablóide de circulação estadual), priorizando a seção de esportes. Considera-se a pessoa que mais lê em sua casa, acompanhado pelo pai em seguida.

Quanto à televisão, informa assistir programas esportivos, especialmente por praticar handebol. *Esporte Total* e *Globo Esporte* são seus programas favoritos, enquanto que a Rede Bandeirantes é sua emissora preferida.

Relata que nunca fez parte do grêmio estudantil, sequer tem interesse em participar ou apoiar alguém. Foi presidente de sala na escola de ensino fundamental e considera ter sido de muito peso aquela experiência: “*Os caras ficam cobrando demais e eu não gosto muito de pressão*”.

Participou nesse ano de uma conferência sobre juventude, porém considerou o debate demasiadamente “político”, no sentido partidário. Além desse evento, não participou de nenhum outro projeto, seja na escola ou na comunidade.

Salienta acreditar que os jovens deveriam participar na comunidade fazendo grupos, para arrecadar alimentos e distribuir para famílias necessitadas.

Ouviu falar no termo protagonismo juvenil na conferência sobre juventude. Entretanto, não conseguiu apreender o significado do conceito. Questionado sobre a viabilidade deste conceito, revela de que maneira o jovem pode ser protagonista: “*Buscando mais direitos dos jovens, levando aos superiores e trazendo a nós jovens tudo que foi passado por eles, que é para passar pra frente*”.

Em se tratando dos adultos, Jackson, tomando por base seu pai, acredita que eles vêem os adolescentes de uma forma estereotipada: “... meu pai pensa que se o

jovem tem cabelo comprido²⁷ é veado ou maconheiro. Meu Deus do céu. Nada a ver, cada um tem a mentalidade que quer". De qualquer forma, ao caracterizar o adolescente, Jackson também evidencia alguns estereótipos: *"Hoje? O jovem hoje, se for um rapaz, tem que ser o 'comedor', dizemos, 'ah, mas daí também tá louco!'. Ou tem que estar fumando, tem que estar se drogando para ser homem, senão não é, daí os caras ficam pegando no pé. O jovem hoje está envolta disso, droga, isso tudo"*.

A entrevista transcorreu normalmente, tendo Jackson concordado com a gravação, lido e devolvido o texto da transcrição, sem maiores alterações. Foi pontual no que diz respeito à primeira data combinada para a realização da entrevista.

4.1.4 Biografia de Jeremias

Jeremias tem 17 anos (28/09/1987) e mora com a mãe (seus pais são separados há aproximadamente 14 anos, estando o pai residindo atualmente em Rio do Sul) e seus três irmãos (uma irmã de 15 anos, um irmão de 13 anos e uma irmã de 3 anos de idade), que constituem sua família, no bairro De Carli, zona urbana do município. É o filho mais velho e seu estado civil é solteiro.

A casa é própria e tem seis peças, sendo uma delas o quarto de Jeremias que, por sinal, é dividido com o irmão de 13 anos. Em casa, possuem os seguintes aparelhos eletroeletrônicos: televisão, aparelho de som, ferro de passar roupas, geladeira, ventilador, máquina de lavar roupa, centrífuga e videogame. No quarto possui um rádio. Não possuem computador. No entanto, Jeremias acessa a Internet por volta de duas vezes por semana, consultando páginas sobre música e esportes, além do contato por meio de ICQ. Não possuem automóvel.

Seu pai trabalha como mecânico, na área de reciclagem de plásticos. Como é autônomo, seu salário pode variar. Entretanto, de acordo com Jeremias, o valor médio é de R\$ 1500,00 por mês. O contato com o pai ocorre quando ele vem visitar os filhos (uma vez por mês ou a cada dois meses), ou quando os filhos vão visitá-lo (por volta de duas vezes por ano).

²⁷ Na época da entrevista, Jackson estava deixando o cabelo crescer. No entanto, sinalizou que, em breve e em função das próprias estereotípicas adotadas pelo pai, estaria cortando-no.

Sua mãe realiza o trabalho de atendente em creche, sendo que o salário mensal varia entre R\$ 450,00 e R\$ 500,00, “*sujo*”. Ninguém mais trabalha em sua família.

Jeremias está freqüentando a segunda série do ensino médio, no período matutino. Além disso, está concluindo o 3º ano de um curso de Informática e um de Mecânica, que iniciou no começo de 2003, no SENAI. Não possui nenhuma reprovação em seu histórico escolar. Informa que estuda para ter uma formação, supostamente profissional: “... *porque sem estudo ninguém consegue emprego*”. Já tentou obter um espaço no mercado de trabalho, porém, devido à falta de tempo, ‘idade’ e de oportunidade, nada conseguiu. Pretende continuar estudando, podendo fazer uma faculdade ou um curso técnico, na área tecnológica (Engenharia Mecânica, Elétrica ou algo afim).

Sua religião é luterana, porém informa não freqüentar a igreja com assiduidade. Freqüentou, no passado, a catequese. Revela não ler constantemente jornais e revistas. Esporadicamente, lê o jornal “A Notícia” (de circulação estadual), priorizando a seção de política. Quanto à televisão, informa assistir filmes, especialmente de ação, na Rede Globo ou no SBT. No entanto, a falta de tempo e o cansaço parecem fazer com que o tempo que Jeremias destine a tal atividade seja escasso.

Nunca fez parte do grêmio estudantil, por falta de oportunidade. Segundo ele, a maneira como é conduzida a formação das chapas não permite aos alunos, que não são representantes das turmas, a participação. Revela que gostaria de participar do grêmio para mudar certas coisas que só os alunos vêem (e a direção não vê).

Não participou de nenhum projeto na escola ou na comunidade. Entretanto, acredita que, para que os jovens participem, é necessário, em primeiro plano, que eles tenham o seu lugar, tenham um pouco de voz. Apenas dessa forma, eles poderão dar a sua contribuição.

Nunca ouviu falar no termo protagonismo juvenil, mas pensa significar o que o nome sugere: “... *os jovens serem protagonistas e não só as pessoas mais velhas já, que nem, terem o seu lugar na sociedade, terem voz*”. Questionado sobre a viabilidade deste conceito, demonstrou confiança nas populações mais jovens: “*Com certeza, não é porque somos mais jovens, mais novos, que não podemos ter mais consciência ou participar de decisões, porque com 16 anos o jovem já pode participar da escolha de um líder nacional*”.

Em se tratando dos adultos, Jeremias acredita que eles vêem os adolescentes como aqueles que só os aborrecem, só dão preocupação e que, na maioria das vezes, representam um investimento muito grande: *“... porque sempre querem o que está na moda, as coisas novas”*. De qualquer forma, ele apresenta significação parcialmente diferente sobre a adolescência: *“É, adolescência é a fase que a pessoa passa de criança para adulto, ele sempre quer coisas novas, não quer muita responsabilidade, quer mais ser livre, se divertir também”*.

A entrevista transcorreu normalmente, tendo Jeremias concordado com a gravação, lido e devolvido o texto da transcrição, sem maiores alterações. Foi pontual no que diz respeito à primeira data combinada para a realização da entrevista.

4.1.5 Biografia de Sílvia

Sílvia é a filha caçula, tem 16 anos (07/04/1988) e mora com os pais e os dois irmãos, que constituem sua família, na zona rural do município. No entanto, há outros dois irmãos, uma irmã e um irmão, que já são casados e têm suas próprias famílias. A casa é própria, tem três quartos (um deles somente para ela), banheiro, sala, cozinha e área de serviço.

Em casa, possuem os seguintes aparelhos eletroeletrônicos: televisão, freezer, dois aparelhos de som (um deles é dela) e geladeira.

Sua família possui um aviário que, por sua vez, acaba envolvendo os três homens da casa nas atividades laborais. A renda mensal fica entre R\$ 700,00 e R\$ 2.000,00 por mês. Como a maior parte do serviço é pesada, Sílvia e sua mãe acabam não se envolvendo com o aviário. Sua mãe, que foi professora primária por vinte anos, coordena a execução das atividades domésticas, sendo auxiliada pela filha. O carro da família é uma Chevrolet S-10, que ela não soube informar o ano / modelo.

Sílvia está freqüentando a primeira série do ensino médio, no período matutino. Além de estudar, faz curso de informática, tendo como principal interesse preparar-se para enfrentar, em breve, o mercado de trabalho. Reprovou na 1ª série do ensino médio, em 2003. Informa que estuda para ser *“alguém na vida”*, ou seja, para conseguir um bom emprego, ter um bom salário e dar uma boa vida para os filhos: *“melhor do que os nossos pais dão pra gente”*. Pretende continuar estudando,

fazer uma graduação. Entretanto, apesar de possuir interesse por Astrologia (estudo do impacto dos astros sobre o comportamento humano), não tem certeza sobre o que fará. Certo, porém, é que terá que trabalhar ‘fora’ antes, para que possa pagar pelo menos parte dos gastos com o seu curso.

Sua religião é católica, porém ela parece valorizar mais a religiosidade que a pessoa possui, a qual está ligada a Deus que, na opinião dela, é um só, e não a instituições religiosas. A única atividade religiosa da qual, esporadicamente, participa é a novena, que é realizada na casa das famílias da comunidade. A distância e as restrições por parte do pai parecem dificultar a participação em outros eventos religiosos, como a missa.

Costuma ler revistas direcionadas ao público jovem: *Atrevida*, *Carícia* e *TodaTeen*. Além de assuntos ligados aos próprios jovens, gosta de manter-se informada sobre a vida dos ‘famosos’. Em sua casa, não possui assinatura de nenhum jornal ou revista. Da mesma forma, não possui o hábito de leitura desse tipo de publicações. Gosta de assistir televisão, principalmente a Rede Globo, que é a favorita dos ‘homens da casa’. *Fama*, *Caldeirão do Huck* e *TV Fama* (RedeTV) são os seus programas favoritos.

Apesar de demonstrar interesse, nunca participou social ou politicamente na comunidade. Ainda não participou do grêmio estudantil e acredita ser função deste ajudar a melhorar o colégio, materialmente.

Nunca ouviu falar e sequer fazia idéia do que poderia significar o termo protagonismo juvenil. Após breve explanação por parte do pesquisador, em um primeiro momento Sílvia hesitou: “*Talvez seja possível*”. Pouco depois, e com maior contundência, disse acreditar no potencial dos jovens.

A entrevista transcorreu normalmente, tendo Sílvia concordado com a gravação, lido e devolvido o texto da transcrição, sem maiores alterações.

4.1.6 Biografia de Vilmar

Vilmar tem 18 anos (18/09/1986) e mora com os pais, com o irmão do meio, que tem 23 anos de idade, e com o cachorro – que constituem sua família – no bairro Farroupilha, zona urbana do município. É o filho mais novo e seu estado civil é solteiro.

A casa é própria, possui dois andares e sete peças (além destas, há uma em que o irmão mais velho, Élton – casado – dentista, ‘instalou’ o consultório; e outras duas salas, neste mesmo andar, onde antigamente funcionava o mercado da família). Em casa, possuem os seguintes aparelhos eletroeletrônicos: rádio, televisão, aparelho de som, videogame, forno e geladeira. Não foi especificada a quantidade de cada aparelho que a família possui. Contudo, Vilmar revelou ter no seu quarto um televisor, um aparelho de som e o videogame, sendo que os dois últimos aparelhos são aqueles que costuma manusear mais.

Não possuem computador. No entanto, Vilmar acessa a internet duas ou três vezes por semana, na casa de sua “namoradina”. Possuem três automóveis: uma Chevrolet S-10, ano 2003, modelo 2004; uma Fiat Fiorino 2003; e um Corsa 99, que é do Lucas, o irmão do meio.

Seu pai trabalha como transportador, levando diariamente roupas e uniformes da lavanderia para as unidades da empresa Perdigão, presentes em Videira e Salto Veloso. Como é autônomo, ele precisa dar conta das despesas mensais com os automóveis e o combustível. Sua renda mensal bruta está próxima dos R\$ 5.000,00.

Sua mãe realiza exclusivamente o trabalho doméstico. Lucas, que é o irmão que está cursando Gestão e Comunicação Empresarial, atualmente trabalha junto com o pai. Exercendo atividade semelhante à dele, porém com outra caminhonete, seu salário mensal é de R\$ 600,00.

Vilmar está freqüentando a segunda série do ensino médio, no período noturno. Reprovou uma vez, na sexta série do ensino fundamental. Informa que estuda para ter um futuro, para conseguir um “cargo bom”. Pretende continuar estudando, possivelmente fazendo a graduação em Agronomia. Para obter aprovação em uma universidade pública, Vilmar deseja fazer um curso pré-vestibular, tão logo conclua o ensino médio. Além de estudar, desde aproximadamente a metade de 2003, ele auxilia o pai nas entregas. Para tal, recebe, por meio dia de trabalho, R\$ 130,00 mensais.

Sua religião é católica, porém informa não freqüentar a igreja com assiduidade. Participou do EJA – Encontro de Jovens Amigos –, em 2001 como cursista e em 2002 como monitor.

Revela gostar de ler, particularmente notícias que versem sobre a realidade do seu município, ressaltando as questões políticas. Recentemente, solicitou que o pai voltasse a assinar um dos jornais da cidade – O Correio. Costuma ler também a

revista ISTOÉ. Quanto à televisão, informa assistir com pouca frequência. Questionado sobre os canais e ou programas favoritos, respondeu, com certo desdém e revolta, que acaba sintonizando o Canal do Boi, após várias tentativas frustradas de encontrar algo que despertasse o seu interesse.

Nunca fez parte do grêmio estudantil. Segundo ele, o fato de existir, ou não, tal organização estudantil é indiferente. O maior obstáculo que percebe é a falta de liberdade de expressão que atinge o grêmio.

Participou uma vez de um projeto comunitário, vinculado à escola de ensino fundamental. Na época, a escola auxiliou algumas famílias de baixa renda na construção de suas moradias, com a doação de materiais, além das tradicionais campanhas de arrecadação de alimentos.

Nunca ouviu falar e nem faz idéia do que significa o termo protagonismo juvenil. Questionado sobre a viabilidade desse conceito, respondeu afirmativamente em um primeiro momento. Mais adiante, percebida a insatisfação de Vilmar em relação ao mundo no qual vive, foi-lhe perguntado se o jovem pode fazer alguma coisa para mudar tal contexto: *“Agora, enquanto é jovem não. O Brasil nunca vai mudar isso. Não dão direito para o jovem falar nada”*.

Em se tratando dos adultos, Vilmar acredita que a forma como eles vêem os adolescentes depende do adulto e da época em que este viveu sua adolescência. No entanto, as significações costumam ser depreciativas, negativas: *“(...) tudo que a gente faz é errado!”* De outra forma, na opinião dele, a juventude é o *“tempo bom”*, período para aproveitar tudo que a vida tem de melhor.

A entrevista transcorreu normalmente, sendo que Vilmar concordou com a gravação, embora tenha demonstrado preocupação em relação ao sigilo, que foi garantido pelo pesquisador, de suas informações. Leu e devolveu o texto da transcrição, sem maiores alterações. Foi pontual no que diz respeito à primeira data combinada para a realização da entrevista.

4.2 Apresentação e descrição dos resultados

4.2.1 Mídia

4.2.1.1 E eles assistem televisão...

Com relação à preferência e ao manuseio de aparelhos eletrônicos, dos seis estudantes entrevistados, cinco relataram utilizar mais o aparelho de som. A televisão foi lembrada por três deles, sendo que um informou assistir somente de vez em quando. Vilmar (18 anos, 2ª série, Agronomia²⁸) citou o vídeo game, todavia não mencionou a televisão. Percebe-se que a televisão não representa, em se tratando deste conjunto de sujeitos, o primeiro lugar na preferência entre os aparelhos eletrônicos.

No entanto, a mídia televisiva está presente no dia-a-dia de todos. De acordo com Gonçalves (2003), o alcance social da televisão é quase universal, superando outros meios de difusão de idéias, o que destaca a necessidade de conhecê-la para falar do “meio social”.

A diversidade de opiniões e relações estabelecidas com a ‘telinha’ é ainda mais evidente, como se pode observar nos trechos seguintes. Cada adolescente expõe qual o espaço e a relação que a televisão ocupa na vida cotidiana deles.

Eu gosto de ouvir música bem alta. Mas a TV, até minha mãe vivia brigando comigo, porque eu não saía muito, eu ficava o dia inteiro na frente da TV. Chegava à noite e eu estava com dor de cabeça de tanto assistir. Mas agora eu já estou saindo mais. Vi que estava naquela vida sem nada e então comecei a fazer informática, escolinha de futsal, coisas para me mexer, porque eu já não estava me agüentando. (Ana, 15 anos, 1ª série, Administração)

Ana, no trecho acima citado, informa ter ficado dias inteiros na frente da televisão até que, pressionada pela sua mãe, decidiu deixar a TV de lado e procurar outras alternativas para preencher seu tempo. Buscou atividades que lhe exigissem aprendizagem e movimento corporal. Ana avalia como tendo sido uma mudança positiva. Quando assistia televisão por longo tempo, ela parecia insatisfeita. A

²⁸ Com o objetivo de facilitar a associação do nome ao sujeito de pesquisa, foi adotada a seguinte convenção: (nome, idade, série, graduação ou carreira pretendida).

postura da mãe reforçou a necessidade de mudança. No entanto, Ana ainda pensa ser bom assistir programas televisivos para esquecer os problemas, porém este meio de comunicação já não a limita, não a prende como antes.

Clodoaldo mostrou-se preocupado com a intensidade e a frequência com que a televisão tem exposto a violência em sua programação. Ressalta que o mundo já está violento e que, possivelmente, comunicar tal realidade não traz benefícios às pessoas e à sociedade de uma forma geral. Clodoaldo parece relacionar o aumento da violência com a exposição massiva desta pela televisão:

Pois é, acho que meios de comunicação não deveriam mostrar tanto, tanto... Porque tem notícias assim que não deveriam mostrar. Desse tipo assim: muita violência. O mundo já é meio violento e ainda fica divulgando mais ainda a violência. Acho que sei lá, é um negócio complicado. (Clodoaldo, 19 anos, 3ª série, Corpo de Bombeiros)

Jeremias relata que para ele há uma relação direta entre o que a mídia televisiva expõe e os comportamentos dos jovens, afirmando que a primeira comanda os segundos. Como consequência, todos acabam, na visão dele, sendo iguais, *“sempre copiando a personalidade de um modelo, de um jovem-modelo”*. A singularidade dos jovens parece perder-se, e a homogeneidade de atitudes, de escolhas, de hábitos se apresenta. *“O que comanda o mundo jovem é a mídia, a moda, daí todos acabam se envolvendo num senso comum, todos são iguais, sempre copiando a personalidade de um modelo, de um jovem-modelo”*. (Jeremias, 17 anos, 2ª série, Engenharia) Nesse sentido, Gonçalves (2003, p.60) revela o impacto que os programas televisivos podem exercer sobre os jovens: *“Os programas dizem, por meio de seu conteúdo e de seu formato, quem é o jovem e, mais do que isso, relacionam-se com esse jovem como se ele fosse assim”*. Antecipando o que será analisado em profundidade na categoria adolescência, requer atenção essa tendência a homogeneizar quem é o adolescente / o jovem. O impacto de tal significação pode ser percebido, inclusive, na resistência em adotar um conceito que ultrapasse os limites característicos da ‘suposta’ adolescência. A esse respeito é inevitável não sugerir a leitura crítica de textos como os de Aberastury e Knobel (1992). Jeremias, porém, parece apresentar uma alternativa à tal tendência: a consciência como forma crítica de posicionar-se perante a mídia, particularmente a televisiva.

Sílvia (16 anos, 1ª série, Astrologia) encontra dificuldades para conseguir assistir seus programas televisivos favoritos: *“Bom, quando não é meu pai, são meus irmãos, né. Aí tem que assistir o que eles querem”*. Ainda que com a sua mãe presente (elas têm os mesmos gostos), não é possível ter prioridade na hora de escolher o que assistir. O fato de serem mulheres parece estar justificando certa subordinação aos interesses dos homens da casa (o pai e os dois irmãos) no que diz respeito à programação televisiva. Por se tratar de uma família nuclear, oriunda da zona rural de pequeno município do estado do Paraná, de origem italiana e com valores tradicionais, um olhar de gênero no que diz respeito às relações de poder torna-se útil aqui para compreender como as hierarquias geracionais e de gênero estruturam certas configurações familiares, e moldam as relações entre seus membros. Saffioti (1989) revela que na sociedade ocidental em geral, e na brasileira em especial, além das relações de dominação-exploração de muitos por poucos (classes dominantes e classes subalternas), estão presentes mais dois sistemas de dominação-exploração. O patriarcado, que legitima a assimetria das relações de gênero, ou seja, a subordinação da mulher ao homem; e o racismo, que permite ao branco determinar o lugar do negro na estrutura social. É possível supor, desse modo, a existência de um certo preconceito em relação às populações juvenis, fundamentado nas estruturas de poder aqui mencionadas. A gradação desse preconceito, evidentemente, pode mudar conforme as variáveis em questão: gênero, idade, classe, raça, etnia.

Vilmar não deixa claro que tipos de programas ele considera interessantes, nem quais ele avalia como de qualidade péssima. Sua atitude de ficar mudando de canal, parece uma busca de algo que possa lhe interessar. Quando ele expõe que acaba, muitas vezes, sintonizando o Canal do Boi e fica assistindo os leilões, também não esclarece se isso lhe interessa. Trata-se apenas de uma atitude de passividade ou mesmo desdém diante dos programas oferecidos? Afinal, se nada lhe interessa, o que o faz ficar fixado no Canal do Boi?

Interessante, não passa nunca nada... Tem alguma coisinha, assim, mas é toda hora mudando de canal, para ver se tem alguma coisa que interesse realmente... Às vezes quando não tem nada de bom, eu pego e coloco no Canal do Boi e fico assistindo leilão... Está feio o negócio!!! (Vilmar, 18 anos, 2ª série, Agronomia)

Quanto às emissoras que geralmente assistem, a Rede Globo prevalece. Sílvia (16 anos, 1ª série, Astrologia) costuma assisti-la por ser a preferida pelo pai e pelos irmãos, ou seja, ela, como mulher e filha, não tem escolha. Ou melhor, sua ‘escolha’ limita-se entre não assistir televisão ou assistir os programas definidos pelos homens da casa.

Clodoaldo (19 anos, 3ª série, Corpo de Bombeiros) prefere o Jornal Nacional por considerá-lo “*mais decente*”, e assiste também às novelas das seis e das sete. O termo usado por Clodoaldo parece indicar o referido programa porque este tem uma função mais informativa.

A adolescente Ana prefere a Rede Globo por avaliar que esta fornece mais informações, ao mesmo tempo em que despreza o SBT, por considerá-lo mais adequado à gente trabalhadora: “*E tenho assim um pouco de raiva do SBT, porque parece que eles acham que a gente é burro. Parece que a Globo te trata como, sei lá, parece que ela te traz a informação e o SBT parece que é pra gente mais trabalhadora*”. (15 anos, 1ª série, Administração)

Sua fala oferece indícios de que as condições econômicas menos favorecidas estariam, na sua avaliação, associadas a um baixo nível cultural, conceituando cultura como nível intelectual ou sabedoria, erudição.

Jeremias (17 anos, 2ª série, Engenharia), quando assiste televisão, tem preferência por filmes de ação. Para este jovem os programas não são avaliados, pois o seu interesse é direcionado a um determinado estilo de filme.

Jackson (18 anos, 3ª série, Educação Física), prioriza a Rede Bandeirantes, uma emissora cuja programação é eminentemente esportiva. Seu envolvimento com o esporte parece fazê-lo buscar neste canal os programas que reforçam a sua escolha de treinar handebol.

Quando pode, Sílvia assiste programas como o FAMA e o Caldeirão do Huck (Rede Globo), além do TV Fama (RedeTV) já que um de seus passatempos favoritos é manter-se informada sobre as personalidades e os cantores. Este relato parece se aproximar do que Jeremias expôs a respeito da influência que a mídia exerce sobre os jovens.

No que tange à relação dos jovens com a televisão é possível identificar, na maior parte dos sujeitos deste grupo (quatro deles), indícios de um posicionamento crítico perante o impacto que este meio de comunicação pode exercer em suas vidas. Questiona-se então a indagação de Gonçalves (2003): “*Como é e como deveria ser a posição de pais e educadores enquanto mediadores da relação entre a*

TV e o jovem?”. Por que insistir em uma mediação do adulto, se o jovem pode ser sujeito de suas próprias escolhas? Até que ponto o adulto, ainda que pai ou educador, apresenta, via de regra, visão crítica sobre as mídias? Apesar destas ressalvas, a noção de mediação parece relevante, por subentender a possibilidade de uma ‘educação para as mídias’, onde, ‘juntamente’ com educadores capacitados, os educandos poderiam desenvolver, ou melhorar, sua capacidade de julgamento (estético, crítico) sobre os conteúdos, as linguagens e as mensagens expressas pelas mídias.

4.2.1.2 Navegam na www

Se considerado esse grupo de sujeitos, pode-se avaliar a hipótese de que a internet é uma realidade na vida dos jovens contemporâneos. Todos informaram, em algum momento, ‘navegar’ na rede mundial de informação. No entanto, nenhum deles demonstra fazer uso constante desse recurso tecnológico. O fim principal para o qual a internet usualmente é conectada parece ser o mesmo: saciar os diversos interesses pessoais que cada um possui. Além disso, dois sujeitos revelaram manter-se atualizados a partir deste meio de comunicação. Nenhum deles possui acesso em casa, até porque eles não possuem computador²⁹. Então, a casa do amigo, da namorada ou a escola de informática, costumam ser os locais em que eles acessam a rede.

Ana, quando encontra um tempo vago nas aulas do curso de informática, aparenta saciar o seu olhar. Não obstante, é possível notar que o foco de seu interesse está nas festas, no grupo de pares. *“Mais para olhar fotos, festas, essas coisas. Eu gosto, quando eu tenho um tempo na informática, eu sempre olho”*. (Ana, 15 anos, 1ª série, Administração)

Clodoaldo, membro do moto-clube, aparenta saciar o olhar observando motocicletas e ou capacetes. *“Tem as páginas de moto, que eu sou fanático por moto e daí eu entro nos sites de moto, que eu olho moto... de repente capacete*.

²⁹ A democratização dos recursos tecnológicos (neste caso do computador), ao que parece, ainda está distante, o que corrobora a impressão de que as novas tecnologias, que obtiveram maior abertura em função da economia global, não estão disponíveis para a maioria da população.

No Google, daí tem os outros sites, os mais comuns, sabe”. (Clodoaldo, 19 anos, 3ª série, Corpo de Bombeiros)

Jeremias, que costuma manter-se informado sobre o que acontece no Brasil e no mundo, navega na internet com dois objetivos: *“Sei lá, internet pra mim é um jornal, uma revista. Uso mais a internet pra ICQ”. (Jeremias, 17 anos, 2ª série, Engenharia)*

Jackson, assim como Jeremias, relata acessar a Internet com dois objetivos: manter-se informado sobre o seu esporte e o que acontece no dia-a-dia: *“Sobre o quê está acontecendo no dia-a-dia e também me informar mais sobre esporte. Entrando no site da seleção brasileira, procurando ver os atletas que estão atualmente”. (Jackson, 18 anos, 3ª série, Educação Física).*

Silvia, que faz uso quando no curso de datilografia, não tem o hábito de acessar a internet: *“Quase sempre eu fico no curso de datilografia, mas às vezes eu entro num site interessante, que eu acho. (...) Eu vejo mais sites sobre cantores, essas coisas assim”. (Sílvia, 16 anos, 1ª série, Astrologia)* Seus interesses pessoais, assim como para os cinco demais sujeitos, são o foco de suas inserções na rede. Sobre os interesses de Sílvia, pode-se estabelecer uma relação com os programas televisivos que ela assiste. A esse respeito, Gonçalves (2003, p.61) afirma: *“O jovem que assiste na TV os programas a ele destinados, de alguma forma é influenciado por isso”.*

Por fim, observa-se que Vilmar acessa a rede na casa da namorada, buscando saciar seu interesse por carros e bicicletas: *“Eu vou na casa da minha namoradinha lá, daí eu entro em alguns sites que eu gosto, tipo eu vou ver uma bicicleta, carros, adoro ver o Renault Clio V6”. (Vilmar, 18 anos, 2ª série, Agronomia)*

4.2.1.3 Em se tratando de leitura, o quê eles lêem? Por quê?

Todos declararam gostar de ler, sendo que quatro informaram ser a política um dos principais temas de seu interesse nas leituras que fazem, usualmente de jornais e revistas de assuntos gerais.

Só revistas, revistas de jovens, assim. Só revistas que falam sobre cantores, atores, essas coisas assim (...) É sobre profissão. Um tipo de profissão que você pode exercer. Cada revista, cada edição tem um tipo de profissão, aí

mostra aonde você pode cursar, fazer concurso, mostra como, com que média essas coisas assim. (Sílvia, 16 anos, 1ª série, Astrologia)

Sílvia, no trecho acima, demonstra que seu interesse destoa daqueles que preferem leituras com informações voltadas à política. Ela, ao apresentar interesse por 'revistas de jovens', que falam sobre cantores, atores e profissões, mostra-se coerente com os tipos de programas de televisão preferidos que citou anteriormente, demarcando mais uma vez que as celebridades são seu foco de atenção.

Vilmar demonstra que deseja ficar atento ao que acontece na sua realidade mais próxima, e percebe que o jornal local oferece essa possibilidade. Informa ter solicitado ao pai a assinatura do "O Correio" pois, assim sendo, poderia acompanhar o que acontece em sua cidade de forma mais completa e com um caráter mais informativo, sobre todos os assuntos da localidade.

Eu gosto de ler só que, hoje mesmo eu estava pedindo para o pai assinar de novo "O Correio" [um jornal da cidade], porque ler, eu não tenho muita coisa pra ler. Gosto mais da realidade, gosto de ver o quê está acontecendo, aí eu pedi para ele assinar o jornal. (Vilmar, 18 anos, 2ª série, Agronomia)

Jackson, por sua vez, já possui assinatura de jornal diário, de circulação estadual, onde o acesso às informações está garantido. Informa que costuma ler o jornal todos os dias: *"Tem o A Notícia que eu vejo diariamente, tenho assinatura e tudo". (Jackson, 18 anos, 3ª série, Educação Física)*

Jeremias relaciona as informações sobre política, especialmente a internacional, com matérias escolares, como Geografia, História e Sociologia. De maneira semelhante, Ana (15 anos, 1ª série, Administração) relaciona a leitura de crônicas com os trabalhos escolares: *"Adoro ler jornais. Revistas eu gosto de olhar, ler não. Jornal, eu gosto de ler bastante crônica. As professoras às vezes fazem algum trabalho assim".* As falas destes dois jovens demonstram que a leitura pode ser um instrumento para facilitar, mediar e enriquecer os conteúdos escolares. Jeremias, ao buscar conteúdos relacionados à História, à Geografia e à Sociologia, poderá ter mais facilidade em compreender tais disciplinas. Há, ainda, a possibilidade de obter conhecimentos para além daqueles oferecidos pelas

instituições escolares, e até mesmo questionar o que lhe for repassado pelos professores.

Para ficar informado e atualizado. Porque esse negócio da política do Brasil, e da dos EUA com guerra e conflitos lá com o Iraque, a gente usa bastante em Geografia, História, Sociologia, também vê. Além de ficar informado, também já ajuda um pouco no senso crítico e também para usar na escola. (Jeremias, 17 anos, 2ª série, Engenharia)

Ao ler crônicas, Ana enriquece seu vocabulário, sua capacidade de reflexão e crítica. Considerando os discursos desses participantes, Jeremias e Ana, é possível, neste momento, pensar se, efetivamente, há coerência na afirmação que afere ao jovem a condição de alienado. Para proceder tal análise, recorre-se ao conceito de consciência, a partir da Psicologia Sócio-Histórica: *“A consciência representa a realidade conhecida, vivida, experienciada e modificada pela atividade; por isso inclui representações e emoções, significados e sentidos, objetividade e subjetividade”*. (Gonçalves, 2003, p.41)

Efetuada uma avaliação cautelosa, percebe-se que há consciência sobre suas realidades, por parte destes dois sujeitos. E que esta consciência é precedida, e ou estimulada, pela leitura que, de forma ampla, pode significar uma ‘leitura de mundo’. Compreendendo a alienação³⁰ como a antítese da consciência, é possível refutar, como regra, a hipótese de que os jovens são alienados.

4.2.2 Trabalho

4.2.2.1 Eles querem trabalhar, mas...

Atualmente há uma crise do trabalho ou do emprego? Com algum esforço, é possível concluir que o trabalho não está em crise, mas que os índices de desemprego persistem. De que forma esta situação impacta as populações juvenis?

³⁰ É prudente lembrar porém que, tanto a consciência quanto a alienação, ocorrem em relação a um determinado objeto, ou seja, não é viável afirmar que há um sujeito alienado ou consciente de forma absoluta.

Assim como a questão colocada anteriormente, esta também se apresenta envolta em uma série de aspectos, e não se pretende respondê-la nesta pesquisa, menos ainda de forma conclusiva.

Considerando que a situação já está delicada para os adultos economicamente ativos, tendo em vista a limitada qualificação profissional e a incapacidade de o mercado de trabalho acolher a todos, parece fazer sentido que o jovem encontre obstáculos para conseguir um emprego. Ademais, há que se considerar também a legislação brasileira que, em alguns casos, não favorece o acesso ao trabalho por parte das populações juvenis.

Embora levando em conta as dificuldades do mercado de trabalho, inclusive a legislação trabalhista e as políticas (públicas ou privadas) de geração de emprego, é possível notar um interesse crescente em trabalhar por parte dos jovens. Com base nas pesquisas IARD sobre a condição juvenil na Itália, Chiesi e Martinelli (1997) concluíram que a recusa do trabalho parece interessar somente a minorias reduzidas. Nessa mesma pesquisa, os autores revelaram que, considerando o trabalho como valor, este ocupou o terceiro lugar na ordem de importância, depois da família e da amizade / amor na opinião dos jovens italianos. Atrás dele, ficaram o tempo livre, os estudos, a cultura, o compromisso social, religioso e político. Embora os compromissos, social, religioso e político, tenham ocupado posições posteriores ao trabalho na escala de valores, essa evidência não representa uma ambigüidade, haja vista a possibilidade de considerar o trabalho como uma forma de participação social na qual, de acordo com o materialismo-histórico, o sujeito tanto se produz quanto produz a própria cultura.

Um dos participantes da pesquisa, Clodoaldo (19 anos, 3ª série, Corpo de Bombeiros), não mencionou a necessidade de experiência, na hora em que os jovens procuram as empresas com intenção, algumas vezes, de começar a conquistar sua própria independência. Essa forma de expor sobre este tema pode estar relacionada ao fato de que atualmente ele está ajudando em casa (reside na zona rural com os pais), e pode estar priorizando os estudos, que estão diretamente ligados à profissionalização. Ele está fazendo o curso de bombeiro voluntário. É razoável pensar que, de acordo com a sua situação atual, Clodoaldo valorize mais a capacitação e talvez a experiência não seja sua preocupação prioritária.

Vilmar atualmente ajuda o pai a fazer entregas de produtos diversificados, relacionados a uma empresa de grande porte, do ramo agroindustrial. Assim que completasse dezoito anos, ele ocuparia o lugar de um dos irmãos que hoje, como

motorista, realiza esta atividade para o pai. O desejo de Vilmar e a melhora na sua condição de trabalho são dependentes de mudanças de trabalho do seu irmão, bem como dele atingir a maioridade.

Só estou esperando completar os meus dezoito para pegar o lugar do Lucas, que ele vai para a Perdigão daí. Chamaram ele uma vez, daí ele não foi. Agora ele está esperando para o fim do ano que vem, por causa da faculdade, aí ele está esperando para chamar ele de novo. (Vilmar, 18 anos, 2ª série, Agronomia)

A restrição de idade (Vilmar não poderia ter carteira de habilitação, pois tinha dezessete anos) foi vivenciada por Jeremias, que não pode ser contratado por uma empresa do ramo madeireiro devido às condições insalubres:

Eu mandei o currículo para várias empresas. Tipo, eu mandei para CELESC [Centrais Elétricas de Santa Catarina] no ano passado, eu soube que estavam pegando estagiário, só que não deu nada... Daí, até era pra mim ter começado a trabalhar lá na IMASA [Indústria Madeireira S/A], no começo do ano passado, quando que comecei fazer o curso. Só que daí como o ambiente de trabalho era insalubre, daí eles me proibiram, porque só com 18 anos pra mim trabalhar como mecânico. (Jeremias, 17 anos, 2ª série, Engenharia)

Sílvia hesitou em buscar qualquer emprego até o presente momento em função das exigências do mercado: *“Eu não cheguei a ver alguma coisa ainda, porque falaram que é melhor antes ir fazendo um curso, coisas assim, pra depois estar preparada. Aí, eu estou acabando o meu curso [computação], depois eu vejo”.* (Sílvia, 16 anos, 1ª série, Astrologia)

Assim como Clodoaldo, Sílvia tem priorizado a capacitação, como estratégia para entrar no mercado de trabalho. É possível notar que algumas pessoas buscam nos estudos, na escola formal ou profissionalizante, uma capacitação, que os permita estarem habilitados, tão logo concluam seus programas de estudo, a ocupar as vagas existentes no mercado.

A respeito da escola formal, percebe-se que os programas escolares, em sua maioria, não contemplam alternativas de instrução sobre o trabalho e sobre a escolha profissional do jovem. Como decorrência, pode haver uma incerteza quanto às opções laborais ‘possíveis’ para o jovem (Chiesi & Martinelli, 1997). Outrossim,

embora não tenha sido objeto desta pesquisa, pareceria relevante estudar que lugar o valor trabalho ocupa na vida dos jovens brasileiros. Será que, a exemplo dos italianos, os brasileiros dariam maior importância ao trabalho em detrimento dos estudos? Em que pese ser apenas uma hipótese, há uma relação de oposição entre escola e trabalho? De outro modo, ao aproximar a escola do 'mundo do trabalho', parece surgir aí uma alternativa para romper com a artificialidade e a distância do jovem com o mundo, a começar pela sua comunidade.

É necessário salientar, ainda, que a preparação não oferece a garantia de que não lhes será exigida experiência profissional anterior. Como Sílvia assinala:

Eu acho que está meio complicado, porque geralmente as pessoas querem que o jovem tenha experiência, mas pra ter experiência tem que ter trabalhado em algum lugar. É complicado porque, como é que eu vou ter experiência se eu não posso trabalhar naquele lugar sem experiência? (Sílvia, 16 anos, 1ª série, Astrologia)

Neste sentido, Jeremias endossa: *“Eles sempre pedem a experiência, entendeu?”*

4.2.2.2 O que eles esperam para o futuro profissional?

Será que a decisão mais acertada seria iniciar um novo curso tão logo concluído o ensino médio? Em que modalidade seguir: profissionalizante, técnico ou superior? Em que instituição: pública ou privada? O que esperar de cada profissão?

Eu quero continuar, né. Mas, como a faculdade está muito cara ainda, aí acho que tem que dar uma parada pra trabalhar, ganhar um emprego fixo. Aí sim, começar a estudar de novo, fazer uma faculdade. (Sílvia, 16 anos, 1ª série, Astrologia)

Ah, eu tenho pretensão de fazer faculdade e tudo, só que a renda não é suficiente para conseguir. Então, primeiro eu vou achar um emprego e depois eu volto a estudar de novo (...) Eu estava pensando em fazer Educação Física. (Jackson, 18 anos, 3ª série, Educação Física)

Os relatos de Sílvia e Jackson sinalizam que, no caso deles, antes de pensarem em entrar em uma universidade, será necessário participar do mercado de trabalho. Sem emprego e sem dinheiro, não há possibilidade de freqüentarem um curso superior. Considerando que na região não há cursos superiores públicos, mas somente particulares, isso acaba dificultando o acesso desses jovens das camadas médias ou de baixa renda a esse nível de ensino. Dessa maneira, postergam-se planos que estão ligados à responsabilidade de entrar no mercado de trabalho, para depois conseguir realizar o desejo de ingresso na universidade. A respeito desse adiamento dos planos que, por sua vez, pode postergar a entrada no mercado de trabalho, Chiesi e Martinelli (1997) salientam que esta seria uma tendência ligada ao prolongamento da idade juvenil. Mais do que isso, esses autores apontam para um novo significado do conceito de juventude:

(...) ser jovem é cada vez menos um processo direcionado para uma finalidade, isto é, a meta de se tornar adulto, começar a trabalhar e assumir as responsabilidades da idade adulta e é cada vez mais uma condição social que pode durar vários anos. (1997, p.110)

Apesar de questionar o suposto prolongamento da juventude, especialmente por entender que, no conjunto dos jovens pesquisados, não há evidências que sustentem tal hipótese, ganha destaque a noção de que juventude, como conceito, não é mais uma etapa de preparação, dirigida a uma finalidade.

É possível, por meio dos discursos dos sujeitos, perceber que a indecisão está presente. Clodoaldo pode fazer um curso superior mais tarde, quando encerrar o ensino médio. Entretanto, não sabe se fará um curso profissionalizante, nem se será em seu município ou em um centro maior: *“É, um curso superior eu não sei, talvez mais tarde. Agora, depois que terminar aqui, de repente, sou capaz de fazer um curso profissionalizante lá no SENAI. Queria, de repente, fazer”.* (Clodoaldo, 19 anos, 3ª série, Corpo de Bombeiros)

Jeremias está em dúvidas entre um curso técnico ou um curso superior. Uma coisa, porém, é certa para ele: buscará carreiras ligadas à tecnologia: *“Eu tava pensando em fazer uma faculdade ou um curso técnico. Uma coisa que envolva tecnologia. Engenharia Mecânica ou Elétrica, ou afim”.* (Jeremias, 17 anos, 2ª série, Engenharia)

Ana (15 anos, 1ª série, Administração) não tem certeza se vai fazer uma faculdade, ou antes um cursinho. Entretanto, não fica claro se a indecisão de Ana é quanto ao tipo de curso que fará; se participar do cursinho é uma forma de se preparar para o vestibular; ou, talvez ainda, se deseja ganhar mais tempo para decidir sobre o seu futuro profissional. Nas palavras dela: *“Eu não sei ainda se vou fazer faculdade, porque sei lá, a gente está naquela que não dá pra ter certeza que fazer faculdade é bom, ou se é mais prático fazer um cursinho, mas por enquanto eu pretendo continuar”*.

Silvia gosta de Astrologia, mas ainda não sabe se buscará aprofundar-se no tema e fazer deste assunto uma possível ocupação para sua vida.

Vilmar (18 anos, 2ª série, Agronomia), por sua vez, está indeciso sobre o que é melhor: *“uma ocupação em que você mande ou uma em que seja mandado?”* E ele conclui: *“(…) alguma coisa que dê lucro bom. Só que tudo hoje em dia tem demais”*. A dúvida deste jovem demonstra uma preocupação com o lugar que ele vai ocupar socialmente: estará em cargos de poder ou será aquele que recebe ordens? A inquietação, motivada pela percepção pessimista sobre o mercado de trabalho, demonstra que ele deseja encontrar um trabalho, uma profissão que lhe renda lucros. Ao mesmo tempo parece ter consciência de que há uma grande concorrência, o que poderá dificultar a realização deste sonho.

Jackson, que *“estava pensando em fazer Educação Física”*, parece ser o mais decidido. O fato de ser atleta, treinar com frequência, ter interesse em programas de televisão esportivos, parece propiciar a este jovem uma definição com maior facilidade sobre o que ele deseja. No entanto, a realização de seu desejo dependerá de outros fatores, tal como o econômico, mencionado anteriormente.

Uma sensação de ‘inchaço’ do mercado das profissões poderia, entre outros aspectos, explicar porque está tão difícil para os jovens escolherem uma carreira profissional atualmente. A incerteza de conseguir um posto de trabalho é fator que aumenta a ansiedade. Percebe-se ainda a relevância que o retorno financeiro ocupa na hora de pensar em um emprego ou uma profissão. Será também efeito do sistema capitalista neoliberal? Enfatizando formas massificadas de consumo (Rosa, 2001), o discurso neoliberal, somado à necessidade de obter *status*³¹, parece

³¹ Considerando a cidadania social (Villareal, 1999), Rosa (id.) postula que cidadania implica uma pertinência que possibilita ao sujeito reconhecer e ser reconhecido nos âmbitos de participação em sua cidade. É possível, então, pensar em uma explicação onde o *status*, obtido a partir do exercício profissional ‘bem remunerado’ (e entendendo o trabalho como uma forma de participação

priorizar o retorno econômico advindo do trabalho. Na relação homem / sociedade, de acordo com este mesmo discurso, há oposição entre os interesses do homem e os da sociedade. Assim sendo, a oposição homem / sociedade e, por sua vez, individualismo / solidariedade, pode ganhar relevo representando, inclusive, um entrave no estabelecimento de formas participativas que privilegiem o bem-estar coletivo em detrimento do individual. No entanto, parece precipitada a noção causal direta que contrapõe, como regra, homem e sociedade.

4.2.3 Família

4.2.3.1 Por falar em família...

A família tem passado por diversas transformações nos últimos anos do final do século XX e no início do século XXI. Ricci (2002), avaliando o cenário social contemporâneo, assinala que, possivelmente, a instituição moderna que sofreu maior crise nos últimos vinte anos foi a família nuclear. Como decorrência, pode-se notar que os critérios utilizados para definir família não são necessariamente os mesmos, ainda que se considerem com maior frequência os contextos mais próximos. Laços consangüíneos podem ser insuficientes para justificar a denominação de família para um determinado agrupamento de pessoas, embora para muitos outros este critério permaneça prevalecente.

No discurso de Ana, percebe-se que a intimidade e a união determinam os vínculos familiares. Outrossim, ela denuncia a “*fofoca*” como um fator responsável, muitas vezes, pela quebra destes vínculos e, conseqüentemente, pelo afastamento das pessoas, indicando que os parentes maternos não possuem uma ligação muito próxima, sendo que a causa principal, percebida por ela, são as “*fofocas*” que ocasionam afastamentos e conflitos. Considerando a família de seu pai, Ana demonstra que não há o que mudar na família, pois se trata de uma relação diferenciada em comparação aos parentes maternos. Ela sente maior união e vínculo afetivo nos familiares paternos.

Quando Ana refere-se à sociedade, aponta para a desocupação, demonstrada no exemplo das vizinhas. Na opinião dela, essa ociosidade poderia ser

social) não represente, via de regra, conseqüência do sistema capitalista neoliberal ou mesmo uma necessidade egocêntrica, hedonista. Representaria, pois, uma conseqüência da cidadania social.

melhor aproveitada por essas mulheres, que poderiam buscar fazer cursos para se ocupar e não ficar realizando essas “fofocas”, que causam confusões, conflitos entre famílias e vizinhos. Por não ter o quê fazer, “elas” ocupam o seu tempo fofocando.

Parece que todas aquelas pessoas moram junto com você, que você se sente bem íntima. A gente brinca, a gente briga de brincadeira, nossa! É muito legal! A família do meu pai é muito boa. A da minha mãe já não é muito unida, porque existe muita fofoca. Por isso que acho que tenho horror à fofoca (...)
Na família não tem o que mudar. Daí, já seria mais na sociedade. Sei lá, tenho tanta vizinha que não tem o quê fazer. Que se reúnem de tarde pra tomar chimarrão e fofocar. Que eu sinto até raiva de ver isso. Então, acho que elas não têm o quê fazer, porque não precisam trabalhar. Podiam, sei lá, ajudar quem precisa, fazer curso de tricô, alguma coisa. (Ana, 15 anos, 1ª série, Administração)

O que se entende por família? Que critérios são levados em conta ao nomear os componentes do grupo familiar? Que lugar o sujeito ocupa nesta família? Filho (a)? Vilmar (18 anos, 2ª série, Agronomia) inclui o cachorro quando perguntado sobre quem faz parte de sua família. “*Meu pai, minha mãe, o meu irmão do meio (o Lucas) e o meu cachorro. Meu cachorrinho, engraçadinho, está sempre comigo*”. Em tempos de mudanças, uma informação sutil como esta corrobora no entendimento de relacionamento familiar que considere critérios que vão além dos laços sangüíneos e das relações interpessoais.

Jeremias (17 anos, 2ª série, Engenharia), cujos pais estão separados há aproximadamente 15 anos, relata estar ocupando o lugar do pai na família. A mãe, inclusive, sempre o consulta na hora de tomar alguma decisão. Em suas palavras: “*Lá em casa eu meio que ocupei o lugar do meu pai lá. Daí sempre que a minha mãe quer fazer alguma coisa, ela me consulta pra ver minha opinião*”. Desde muito cedo, provavelmente, sua vida tem se caracterizado por um alto grau de responsabilidade. Pode-se avaliar, à luz dos conhecimentos atuais sobre adolescência e juventude, até que ponto existe coerência em não se atribuir ao adolescente / jovem parcelas de responsabilidade. De um modo geral, há pesquisadores que advogam em prol da concepção do adolescente como cidadão (Abramo, 1997; Krauskropf, 2000; Castro, 2001; Matos, 2001; Rosa, 2001); mais especificamente, Chiesi e Martinelli (1997) mostram, a partir da pesquisa IARD, que

os jovens italianos apresentam grande interesse por trabalhos autônomos, em que possam ter maior autonomia e responsabilidade. A escolha da palavra 'parcela', por sua vez, não foi casual. O próprio Jeremias comenta, mais adiante na entrevista, sobre responsabilidade: *"Por um lado é melhor né, mas sei lá, que nem você tem tipo um peso para descarregar assim"*. Com o intuito de não proceder nenhuma avaliação unilateral, o equilíbrio parece representar adequadamente a relação do adolescente (não todos) com a responsabilidade: parece não haver coerência em não se atribuir responsabilidades ao adolescente, assim como super dimensionar a sua capacidade de incorporar responsabilidades. Historicamente, houve épocas em que se creditaram às populações juvenis grandes mudanças sociais (Abramo, 1997; Sousa, 1999). Nos dias atuais, início do século XXI, aparenta ser mais coerente considerar as populações infanto-juvenis como mais um elemento, tanto nos processos de manutenção quanto nos de mudança social.

4.2.3.2 Pais e filhos

Quando abordado o tema família, optou-se em não fazer nenhuma questão que tratasse diretamente das relações entre pais e filhos. Contudo, a partir dos relatos de Ana e Silvia, esta foi uma sub-categoria que surgiu.

Ana percebe que ocorreram mudanças na relação com seu pai, na medida em que foi insistindo para ter uma liberdade maior, mas ela sentiu que suas conquistas dependiam do respeito às regras colocadas pelo pai. Este, por sua vez, cobra o respeito a um contrato que preza, entre outros aspectos, pela confiança e pela confidencialidade. Ana indica que em vários momentos de negociação com seu pai, ele a considerava com pouca idade para ter a confiança dele. Este argumento não foi aceito por ela pois, no seu entender, mais importante do que a idade, é como o jovem pensa e como ele se responsabiliza. Parece que este argumento foi superado após grande insistência da jovem.

Nós brigávamos muito porque ele não me deixava sair. Agora não, agora a gente está se dando bem. Eu não estou querendo toda "aquela" liberdade e ele está abrindo mão, só que, lógico, com horário, saber com quem vai, com quem volta, se me atrasar, nem que sejam cinco minutos, tem que ligar para avisar. Tudo assim e ele sempre diz que se eu trair a confiança dele, eu

posso esquecer. Então, eu me comporto. (...) Ah, acho que eu estou me comportando, porque, antes, sei lá, ele me considera nova, só que eu acho que não deve ir pela idade, tem que ser pela cabeça. Só que, ele não pensava assim... Mas depois de tanto eu insistir... (Ana, 15 anos, 1ª série, Administração)

A noção de experiência, um recurso geralmente utilizado pelo adulto para colocar-se numa posição superior às populações mais novas, é aqui indiretamente tocada. O próprio verbo considerar, conjugado no presente, aponta para a possibilidade de que ela continue sendo vista como muito nova para ser responsável por si própria. A liberdade, assim como a responsabilidade, é um aspecto relevante quando se pretende compreender fenômenos como participação social e política, ou mesmo o conceito de protagonismo juvenil. É preciso liberdade para participar. E é recomendável participar com responsabilidade, para ser protagonista proativamente. Como a própria Ana salientou (15 anos, 1ª série, Administração): *“Talvez o jovem se destaque porque é o mais irresponsável, como pode ser o mais gênio, vamos dizer assim. Varia bastante, por isso que eu acho que se destaca mais”*. Sutilmente, Ana apontou para uma realidade muitas vezes presente nas sociedades contemporâneas: os jovens como protagonistas do tráfico e do ‘sub-mundo’ das drogas, da violência e da miséria urbana.

Sílvia parece encontrar dificuldades na hora de se relacionar tanto com o pai quanto com a mãe. O nervosismo paterno parece fazê-la estabelecer uma relação de submissão com o pai, não havendo espaço para diálogos ou negociações. O silêncio materno a coloca numa situação de indecisão sobre como se aproximar de sua mãe. Os sentimentos de ressentimento, de solidão ou incompreensão, podem ser alimentados, por não saber o que a mãe está pensando. É possível pensar que, para Sílvia, este seja um modelo de gênero que relaciona o papel exercido com as posturas apresentadas: a mãe, mulher, permanece calada; o pai, homem, impõe sua opinião. Numa situação como esta, a jovem pode ter uma postura de defesa, lembrando que Sílvia é a que se interessa com mais intensidade por programas de celebridades no grupo entrevistado. Sua fuga para o mundo mágico da mídia pode ser uma forma dela fugir do ambiente tenso vivenciado em sua casa, principalmente por ela, que é mulher e filha.

Meu pai, ele é muito nervoso. Bem assim, aí a gente tem que fazer o que ele manda o que ele quer (...). Ah, minha mãe... minha mãe, assim, ela é bem

calada. Aí, ela não tem muito tempo de conversar. Ela não expõe muito os sentimentos dela. Aí, a gente nunca sabe o que ela está pensando, está fazendo, é bem complicado. (Sílvia, 16 anos, 1ª série, Astrologia)

Com base nestas informações, mais uma vez parece notória a presença de uma hierarquia, pautada tanto em critérios etários quanto de gênero. Assim, ressalta-se que o adultismo e o adultocentrismo (Lyra, Medrado, Nascimento, Galindo, Moraes & Pedrosa, 1999; Krauskropf, 2000; Castro, 2001), concepções que privilegiam o adulto em detrimento das demais pessoas, ocorre aqui, ainda que associado à questão do gênero (a mãe de Sílvia, mesmo sendo adulta, não tem ‘voz ativa’). Lembrando que o protagonismo juvenil, ou mesmo as concepções de jovem cidadão, pressupõem o diálogo intergeracional (Lyra et al, 1999; Gomes da Costa, 2000), as concepções anteriormente mencionadas configuram considerável obstáculo na adoção de significações participativas sobre jovens. E, não menos importante, o diálogo é concebido como um ato de liberdade (Freire apud Carneiro, 2001) e serve como prerrogativa para um tipo efetivo e eficiente de comunicação nos âmbitos familiar e escolar (Meneghetti & Gomes, 2002).

4.2.3.3 Na hora de tomar decisões, o que fazer?

O argumento de que a família é a primeira instituição de socialização do ser humano pode ser questionável, especialmente se considerarmos a abordagem Sócio-Histórica em Psicologia, que postula que o ser humano está intrinsecamente ligado à sua cultura desde sua concepção e, portanto, não haveria razões significativas para assumir o conceito de socialização. Por outro lado, é aceita, e usualmente compartilhada, a noção que atribui à família, papel relevante na constituição do sujeito. Interessa considerar que os valores e as atitudes aprendidos no ambiente familiar podem ser relevantes no desenvolvimento de posturas participativas, ou não-participativas. Na pesquisa “A Voz das Crianças”, realizada pela UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) na América Latina e Caribe, mais da metade das crianças e adolescentes entrevistados afirmaram que não são ouvidos nem em suas casas nem em suas escolas (Ricci, 2002). Neste sentido, é preciso ampliar o grau de compreensão sobre como os adolescentes aqui entrevistados costumam participar na tomada de decisões em suas famílias.

Depende de qual for a decisão, se eu puder interferir, se depende alguma coisa de mim, eu ajudo, brigo, eu não fico quieta, eu me intrometo, falo que eu não estou concordando. Até, sobre ter mais filho, eu sempre falei para minha mãe que eu não quero. Até por causa de mim, a minha mãe não teve mais filhos, porque eu não queria, não queria e não adiantava. Daí, ela também não quis! (Ana, 15 anos, 1ª série, Administração)

Ana demonstra participar ativamente das decisões familiares. A princípio tenta, em seu discurso, relativizar a intensidade de suas participações nas situações de tomadas de decisão familiar. Afirma se envolver nas decisões em que pode interferir. Entretanto, há momentos em que ela se coloca numa postura rígida e definitiva, dando a impressão de que intromete-se, no sentido de tentar alterar as decisões, ainda que o assunto não esteja diretamente relacionado a ela, e mesmo que os pais não considerem suas colocações, como no seguinte trecho:

Se me envolve no assunto, eu opino, mas se não me envolve, tipo reforma na casa, essas coisas, não adianta falar, que ninguém lá em casa me ouve. Mas eu gosto sempre de falar. Meu pai, esses dias atrás, foi reformar umas coisas, e quando vi os pedreiros já estavam lá e eu nem sabia de nada. Não entendi nada. Mas eu sempre me meto, eu sou bem metida. (Ana, 15 anos, 1ª série, Administração)

Segundo Jeremias (17 anos, 2ª série, Engenharia), ele participa ativamente das decisões da família: “*Eu dou a minha opinião e coloco os pontos, para daí ver com ela a decisão*”. É importante lembrar que ele relatou ocupar o lugar do pai em casa, haja vista que seus pais são separados há muito tempo e ele é o filho mais velho, assumindo uma responsabilidade maior na família.

Jackson (18 anos, 3ª série, Educação Física), mesmo não sendo o filho mais velho³², está inserido em um contexto que aparenta ser democrático, onde todos se reúnem e procuram chegar a uma decisão mais acertada. De acordo com seu discurso, a família costuma reunir-se tendo como objetivo obter unanimidade por

³² Ressalta-se tal informação para evitar relações causais diretas, específicas e conclusivas. Exemplo: Jackson participa, democraticamente, das decisões familiares por ser o filho mais velho.

parte de todos os participantes, quando da tomada de alguma decisão importante. Em suas palavras: *“Sim, a gente faz uma reunião lá e ficamos tudo junto, debatendo até chegar a um ponto certo (...) Ah, a forma é a mesma que todos, se um não concordar não vai ter nada, se todos concordarem vamos fazer o certo”*.

Clodoaldo (19 anos, 3ª série, Corpo de Bombeiros) gosta de dar opinião e participar das decisões familiares: *“Principalmente porque sou só eu de filho que vive em casa. O que acontece em casa eu gosto de participar”*.

Sílvia, quando questionada sobre qual costuma ser sua postura ao perceber que seus pais tomaram uma decisão com a qual ela não concorda, afirmou não fazer nada, *“deixar quieto”*. Essa postura de passividade no ambiente familiar pode ser encontrada freqüentemente. Neste momento, além da pesquisa da UNICEF, é possível recorrer ao artigo de Lyra et al (1999). Conversando com adolescentes de camadas populares, quando questionados sobre a liberdade e o modo como os pais educam os filhos, uma adolescente respondeu: *“A gente não pode fazer nada, só podemos decidir sabor de sorvete”*. No que tange a Sílvia, é preciso salientar que as falas dela estão dirigidas a decisões tomadas particularmente pelo seu pai, haja vista que a mãe aparenta ser bastante reservada, porém democrática.

Meu pai, ele é muito nervoso. Bem assim, aí a gente tem que fazer o que ele manda, o que ele quer. E meus irmãos também, nossa, são o pai, idênticos. Aí, né, geralmente, eles costumam até dobrar a minha mãe, de tão teimosos que eles são. Aí, eles acabam fazendo o que eles querem. Não adianta tipo, falar o que eu quero, expor o que eu quero e tenho que fazer o que eles querem, senão... (...) Eu não faço nada, porque não adianta. Como eu disse, meu pai é muito agressivo. Então, eu deixo quieto, fico quieta no meu canto e só. (Sílvia, 16 anos, 1ª série, Astrologia)

Resignada no seu canto, Sílvia parece conformada com a situação, o que, por sua vez, pode não influenciar em outros contextos, como o escolar, onde ela geralmente apresenta seu ponto de vista, ainda que oposto ao dos professores: *“Tem várias coisas que eu não concordo e não sei ficar quieta. Quando eu não concordo com uma coisa, tenho que falar. Aí, tipo, se um professor chama minha atenção, se eu não estou conversando, eu já falo...”* Esse, ao que parece, pode ser um argumento que justifica a relatividade (por que não a precariedade?) de qualquer concepção sobre o ser humano (o adolescente, por exemplo). Mais do que isso, enaltece os contextos em que os sujeitos significam e são significados (Abramo,

1994; Oliveira & Egry, 1997; Gomes da Costa, 2000; Gonçalves, 2003; Ozella, 2003) e inibe qualquer significação cuja proposta seja homogeneizar (o adolescente genérico, por exemplo).

Vilmar endossa a lista daqueles que costumam discutir as decisões familiares em conjunto. Às vezes, pode até surgir um conflito, em virtude de opiniões divergentes, porém todos parecem demonstrar seus pontos de vista. *“É, a gente senta para conversar todo mundo. Às vezes, a gente grita bastante, todo mundo aí, a gente se acerta bem (...) Na minha família todo mundo dá a opinião e vê o quê que acontece”.* (Vilmar, 18 anos, 2ª série, Agronomia)

4.2.3.4 Tomadas as decisões, o que acontece?

Exercer a cidadania pressupõe participar das decisões que interessam à coletividade. Contudo, inicialmente é razoável que ocorra um debate aberto e minucioso sobre todos os aspectos relacionados ao tema em questão. Por força da diversidade de opiniões ou mesmo da complexidade do tema, é natural que nem todos façam prevalecer suas idéias ao final. É possível então que, nessas situações, a capacidade para lidar com frustrações seja altamente solicitada. Caso contrário, os sentidos atribuídos ao debate e às decisões tomadas em grupo, podem fazer com que os cidadãos depreciem tais processos democráticos. Implica pensar na possibilidade de que alguns podem se sobressair, enquanto outros podem se sentir inferiorizados, derrotados, ou seja, as decisões podem ser avaliadas individualmente favorecendo, ou não, indivíduos, e não a totalidade dos indivíduos.

Dos sujeitos pesquisados, dois relataram qual costuma ser a reação que apresentam após uma tomada de decisão em suas famílias. Ressalta-se que estes sujeitos são aqueles que afirmam haver discussão / negociação coletiva na família:

Eu fico meio chateado, né porque cada um tem a sua opinião e com certeza deveria ser respeitada. Daí eu fico meio bravo, mas às vezes tem que acatar, porque às vezes pode ser o certo. (Jackson, 17 anos, 3ª série, Educação Física); Ficar reinando, mas concordar junto, já que a maioria decidiu, tem que ser... (Vilmar, 18 anos, 2ª série, Agronomia).

Considerando a situação de suas opiniões não terem sido acatadas, relatam sentimentos de insatisfação e irritação. Por outro lado, afirmam aceitar a decisão, utilizando dois argumentos: 1) “*porque às vezes pode ser o certo*”; e, 2) “*já que a maioria decidiu, tem que ser...*”; ou seja, independente de suas preferências pessoais, e por motivos diferentes, acatam as decisões do grupo familiar. Jackson parece respeitar princípios morais que atribuem à família valor significativo, enquanto Vilmar parece empregar princípios democráticos (a maioria decide), ou mesmo pode ceder à pressão do grupo.

4.2.4 Escola

4.2.4.1 Por que estudar?

Acho que quando a gente começa a estudar, tem estabelecido: que é para ter um bom emprego, para não trabalhar numa “Perdigão da vida”, igual fala meu pai, mas sei lá... (Ana, 15 anos, 1ª série, Administração)

Eu estudo pra me dar bem na vida, né. Para poder crescer, ser alguém na vida. Porque ultimamente, quem não tem estudo não é quase nada. (Clodoaldo, 19 anos, 3ª série, Corpo de Bombeiros)

Eu estudo pra ter uma formação, né. Por que sem estudo ninguém consegue um emprego. (Jeremias, 17 anos, 2ª série, Engenharia)

Acho que todo mundo estuda pra conseguir ser alguém na vida. Porque nossos pais sempre falam que a gente tem que estudar pra ser o que eles não conseguiram ser. Então, eu estudo pra conseguir um bom emprego, ganhar um bom salário e dar uma boa vida para os nossos filhos, melhor do que os nossos pais dão pra gente. É isso. (Sílvia, 16 anos, 1ª série, Astrologia)

Considerando os sujeitos pesquisados, percebe-se relativa uniformidade de motivos que os levam a estudar. De forma direta ou indireta, todos relacionam o fato

de estudar à expectativa de conseguir um bom emprego. A idéia de “ser alguém na vida” também está muito presente, contrastando, nos casos de Ana, Jackson e Sílvia, com as histórias dos próprios pais. Jackson afirma, inclusive, querer ajudar os pais:

Pra aprender, ser uma pessoa de bem na vida e no futuro ajudar os meus pais. Melhor do que a profissão que eles estão passando, que é difícil, ficar acordado doze horas direto que nem meu pai. Aí dar um futuro melhor pra eles também. (18 anos, 3ª série, Educação Física)

Uma noção ainda presente é a que condiciona às possibilidades de realização profissional e pessoal aos estudos. Vilmar é enfático: “*Por que não vou ter futuro se não estudar. Porque eu preciso disso. Penso em trabalhar e conseguir tudo que eu sempre quis, ora. Eu vou lutar pelo que eu quero. Vou ter que estudar, conseguir um cargo bom*”. (18 anos, 2ª série, Agronomia)

Não parece existir, porém, uma crença absoluta de que com um bom desempenho escolar o futuro estará certo, será promissor. Será preciso lutar muito. Em contrapartida, nota-se uma consciência de que, se as condições podem ser adversas com estudo, sem ele podem ser até inviáveis.

Revela-se também que uma das razões que levam Ana a gostar de estar na escola é a convivência. As diversas oportunidades e possibilidades de contato com seus pares parecem atrair as pessoas, como se evidencia no discurso de Ana: “*(...) Ah, mas eu gosto de estudar, não tanto assim pelo estudo, mas mais pela convivência. Eu gosto de lugar que tem bastante gente, eu gosto de vir para a escola*”. (15 anos, 1ª série, Administração)

Pesquisas, como a realizada pelo SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (RS) / RBS – Rede Brasil Sul de Telecomunicações (1995 apud Corazza, 2002), apontam o horário do intervalo / recreio como o preferido por 79,6% dos alunos. Este se configura como o momento em que os contatos e as trocas entre os alunos, e demais membros da comunidade escolar, estão mais favorecidos. Borges (2000), estudando a educação salesiana, concluiu que as atividades do pátio caracterizam-se como elementos essenciais da proposta educativa do sistema Dom Bosco. Logo, pesquisar como os alunos se organizam neste período, que tipo de relações de poder são estabelecidas entre eles e, muitas vezes entre eles e os professores, além de observar de que forma participam das atividades (brincadeiras, jogos, lanche, etc) e das interações, apresenta-se como

uma possibilidade para entender a dimensão participativa de crianças e adolescentes em relação à comunidade mais próxima, no caso, à escola. A esse respeito, inclusive, há autores que advogam em prol da escola concebida como um espaço eminentemente participativo (Carneiro, 2001; Alves & Dimenstein, 2003).

4.2.4.2 O que eles fazem fora do horário escolar?

Todos relatam fazer, ou já ter feito, algum tipo de curso que sirva para sua capacitação profissional ou para o seu desenvolvimento pessoal. Cursos de informática são os que prevalecem, haja vista que dois adolescentes relataram já ter feito curso de informática, enquanto três fazem atualmente. Uma das principais razões que parece levar estes adolescentes a buscar capacitação nesta área é a preparação para o mercado de trabalho. Vilmar constata: *“Fiz computação, mas eu pretendo ainda voltar a fazer mais um pouco, pra ficar bem esperto no negócio, porque informática é preciso”*. (Vilmar, 18 anos, 2ª série, Agronomia)

Atividades desportivas foram mencionadas por dois sujeitos. Ana substituiu a televisão pela computação e pelo futsal. Cansada das dores de cabeça, vistas como consequência de longos períodos na frente da TV, ela comenta sobre os treinos: *“Tá bem legal, nossa! Eu me sinto mais leve, porque eu sou uma pessoa assim bem estressada, bem nervosa, é fácil de me irritar. E daí, quando eu chego em casa do treino, parece que eu estou mais calma”*. (Ana, 15 anos, 1ª série, Administração)

No caso de Jackson, que não fez curso de informática, a opção pelo esporte parece ter começado a partir do convite de um amigo. Hoje em dia, demonstra ter expectativas maiores: pretende cursar Educação Física, faz parte da seleção municipal de handebol e tem o sonho de um dia defender a seleção brasileira. Informa também que, com os treinos, mantém a saúde, fica em forma:

Eu estudava no Josefina e aí lá tinha um amigo meu que treinava. Aí ele falou um dia: “Vamos lá treinar”. Aí eu fui lá e comecei treinar e aí, como o professor é muito gente boa, comecei a treinar e estamos aí até hoje, treinando, disputando já é o quarto ano do regional. E o ano que vem, subir já pro adulto de Videira. (...) Eu espero um dia poder representar a seleção brasileira. Representar o Brasil e sempre treinando para manter a saúde, ficar em forma. (Jackson, 18 anos, 3ª série, Educação Física).

Clodoaldo, que já fez curso de informática, está fazendo o curso de bombeiro. Deseja ser bombeiro voluntário e, no futuro, talvez ser bombeiro civil, com remuneração, ou seja, avalia a possibilidade de seguir carreira nessa área. Segundo ele:

Fiz um curso no Itália [nome de shopping center] de informática, um período de informática e outro curso que eu fiz de, sobre... Agora, atualmente, tô fazendo dos bombeiros. Fazendo curso de bombeiro. Quero ver se eu vou fazer voluntário [referindo-se à capacitação como bombeiro voluntário]. Bombeiro voluntário. E acho que é só. (Clodoaldo, 19 anos, 3ª série, Corpo de Bombeiros)

Jeremias está concluindo os cursos de informática e de mecânica em 2004. Destaca os benefícios que tem notado na escola regular quanto ao curso de mecânica. Algumas disciplinas, como Física e Matemática, são compreendidas com maior facilidade no SENAI (escola profissionalizante), por envolver mais atividades práticas, situações reais, do que encontra na escola regular.

O meu curso de mecânica está ajudando até um pouco aqui na escola. Que nem, teve uma parte de Física e Matemática que eu só fui entender bem lá. Eu acho que lá é mais prática, tipo, envolve uma situação real. Por aqui só no quadro, só números... (Jeremias, 17 anos, 2ª série, Engenharia)

Silvia faz curso de informática. Atualmente, está enfatizando a datilografia e, nos momentos livres, navega na Internet: “Quase sempre eu fico no curso de datilografia, mas às vezes eu entro num site interessante, que eu acho”. (Sílvia, 16 anos, 1ª série, Astrologia)

Ao avaliar as atividades extra-escolares realizadas por estes sujeitos, uma constatação: nenhum aluno relatou participar de qualquer atividade que seja oferecida na própria escola. Desta constatação, surgem algumas hipóteses. Em primeiro lugar, subentende-se que a escola não está oferecendo atividades extra-classe o que, por sua vez, pode ser considerada uma falha. De Moulin (2002), que notou que muitos alunos das escolas de ensino médio norte-americanas não estão envolvidos em nenhuma atividade extra-curricular, postula que o desenvolvimento pessoal na adolescência está ligado ao envolvimento neste tipo de atividades. Mais do que isso, a aprendizagem eficiente derivaria amplamente do bom desenvolvimento pessoal. Embora esta seja apenas uma hipótese, em parte

questionável inclusive³³, ela oferece alguns dados fundamentais: a ausência de atividades extra-curriculares no âmbito escolar é presente em outros países; essa ausência pode representar uma ‘oportunidade perdida’ para fortalecer o elo entre aluno e escola e, como uma decorrência provável, entre o ‘cidadão’ e a sua comunidade.

Há mais uma hipótese relevante a considerar. No entanto, esta é uma hipótese que já passou pelo ‘teste de realidade’ quando Martinez (2000) investigou as representações sociais de professores de ensino médio sobre a cultura jovem. A autora constatou que o maior diálogo com a realidade, com a atualidade e com a cultura jovem se deu nas atividades extra-classe, que envolviam tanto alunos quanto professores. Sendo esta uma possibilidade de contato e de aprendizagem, então se pergunta: Por que não ampliar as possibilidades de ação educativa para além do horário e do ambiente das salas de ‘aula’³⁴?

Talvez seja necessário re-pensar a concepção de currículo escolar e, ao mesmo tempo, a noção de que existem “formas superiores de conhecimento”. Assim, a escola poderá estar aberta para o mundo, para as diferenças e para a “dessacralização dos conteúdos curriculares” (Carneiro, 2001).

Com o intuito de não negligenciar, convém lembrar a hipótese em que, ainda que oferecidas atividades alternativas, os alunos não colaboram nem participam das mesmas (Meneghetti & Gomes, 2002). Por fim, ressalta-se que, com as hipóteses lançadas, não se pretende explicar o que pode estar ocorrendo no conjunto das instituições de ensino.

4.2.4.3 Professores e alunos

Como estes adolescentes relatam estabelecer contato com seus professores? São relações horizontais ou verticais? E de que forma surgem as falas, tendo em vista que esta foi uma categoria construída *a posteriori*?

³³ Waxman e Sulton (1984) observaram que alunos envolvidos em atividades extra-curriculares geralmente apresentavam declínio no desempenho acadêmico.

³⁴ É mister lembrar que não se tratam de horários para reforço escolar, aulas de inglês ou de informática. Alude-se aí à idéia de qualquer atividade que não esteja prevista nos currículos escolares.

Dois alunos versaram sobre a relação com pelo menos algum de seus professores. O uso do artigo indefinido ‘algum’ aponta para a prudência necessária, para evitar qualquer generalização a partir de uma situação específica, como foram os dois casos citados.

Eu acho que é porque eu sou muito estourada. Aí, quando os professores falam, geralmente, a gente tem que ficar quieto. Aí, como eu não ficava quieta, talvez tenha sido por isso. Minhas notas também não eram boas, mas eram em média, assim, iguais às do meu irmão. Ele conseguiu passar, mas eu não. Então acho que talvez tenha sido por isso, porque os professores marcam os alunos. Eu acho assim (...) Tem várias coisas que eu não concordo e não sei ficar quieta. Quando eu não concordo com uma coisa, tenho que falar. Aí, tipo, se um professor chama minha atenção, se eu não estou conversando, eu já falo... (Sílvia, 16 anos, 1ª série, Astrologia)

Sílvia associa sua reprovação, na 1ª série do ensino médio, ao fato dela ser muito “estourada”. Compara sua situação à do irmão que, mesmo com notas iguais às dela, obteve aprovação. Ademais, justifica tal decisão em função da suposta parcialidade dos professores: “Então acho que talvez tenha sido por isso, porque os professores marcam os alunos”.

Vilmar relata uma situação em que a professora chamou a atenção dele em função de, supostamente, estar incomodando. Indignado, parece ter contestado a opinião da professora, embora uma colega lhe sugerisse que a contestação não resolveria tal divergência. Nas palavras dela: “Nem adianta se explicar com ela, que ela é terrível”. Segundo seu depoimento:

É, a gente estava lá fazendo uns negocinhos. De repente ela foi lá e deu nome: “É porque vocês estão incomodando!”. Aí no final da aula eu fui falar com ela: “Oh professora, o quê que é isso, meu Deus?”. [imitando a professora] “Não, porque vocês pedem pra levar” (...) “Professora, eu tava lá na minha, cortando, e você diz que eu tô conversando, professora, olha, isso é...” daí não adianta. Daí já, a menina que estava junto comigo falou: “Nem adianta se explicar com ela, que ela é terrível” (...) Daí não tem condições. Aí a Vera [diretora] chega lá, o aluno nunca tem razão pra nada... não dá para se explicar. Ora, eu podia até estar errado, eu não estava prestando “aquela”

atenção, mas a Vera, ela chega e acaba! (Vilmar, 18 anos, 2ª série, Agronomia)

Nos dois casos acima, a comunicação entre professores e alunos aparenta ocorrer de forma vertical, onde a hierarquia colocaria os professores em posição de superioridade, o que revela práticas adultistas e adultocêntricas. Na fala de Vilmar, parece ser difícil o 'diálogo' que ele tenta estabelecer com uma das diretoras da escola: *"Aí a Vera [diretora] chega lá, o aluno nunca tem razão pra nada... não dá para se explicar. Ora, eu podia até estar errado, eu não estava prestando aquela atenção, mas a Vera, ela chega e acaba!"* Por outro lado, ele parece referir-se à situação em que fora chamado atenção pela professora de maneira diferente. Se, em um primeiro momento, ele discorda do posicionamento da professora, aqui parece admitir a hipótese de, efetivamente, ter conversado em momento inapropriado.

De certo modo evidencia-se a necessidade da construção (ou seria melhor da 're-construção') de um espaço de diálogo, com esforço de ambas as partes, entre professores e alunos. Como assinala Lyra et al: *"É preciso construir um espaço de diálogo, condição sine qua non para o protagonismo juvenil"*. (1999, p.3) Não sendo possível tal diálogo, cada vez mais professores e alunos parecerão estar em mundos diferentes (Postman & Weingartner, 1971; Matos, 2001).

4.2.5 Religião

4.2.5.1 O que eles entendem por religião?

O que pensam ser religião? No que eles acreditam? O que pensam sobre a diversidade de crenças e religiões?

Todos os sujeitos entrevistados informaram possuir uma religião, sendo cinco deles católicos e um luterano. Entre eles aparece a idéia de que religião significa crer em um ser superior, Deus, ou em alguma coisa.

Ana afirma acreditar em Deus, porém não em *"oração decorada"*. Ela percebe certa complexidade em função de sua crença não coincidir necessariamente com o que os pais postulam. Entretanto, ainda que esporadicamente, ela participa de atividades religiosas, como será possível observar mais adiante.

Eu não acredito em oração decorada, mas acredito em um Deus. Mas isso é complicado. (...) Deve ser complicado pra eles (pais) também, ver que a filha não acredita no que eles acreditam, no que eles ensinaram. E a minha mãe é catequista. (Ana, 15 anos, 1ª série, Administração)

Clodoaldo enfatiza a diversidade de crenças, especialmente em se tratando de deuses e santos. Ressalta também a importância de respeitar a fé das pessoas que, seguindo suas palavras, é o que importa:

Cada um tem sua opinião, cada um tem a sua religião. Cada um adora um Deus, cada um adora um santo. Não sei, cada pessoa tem o seu destino (...) Por mim, iria em qualquer igreja, qualquer santo é santo. Tendo fé, não importa o santo. (Clodoaldo, 19 anos, 3ª série, Corpo de Bombeiros)

Seguindo linha semelhante de raciocínio, Jeremias e Jackson também associam religião à crença, à fé: “Ah, religião é uma crença”. (Jeremias, 17 anos, 2ª série, Engenharia); “Religião? Cada um deve ter a sua, mas eu entendo que é uma maneira de alguém ter fé em alguma coisa. Sentir que alguém pode ajudar ele de alguma maneira, acho que é isso”. (Jackson, 18 anos, 3ª série, Educação Física). Jackson ressalta que a fé, de alguma maneira, representa o sentimento de que alguém pode ajudar aquele que crê.

Jeremias e Sílvia acreditam que Deus é um só, independente da religião que seja seguida. “Acho que Deus é um só e sei lá. Em qualquer religião ou parte do mundo ele é o mesmo”. (Jeremias, 17 anos, 2ª série, Engenharia). No entanto, Sílvia, em tom de indignação, revela que, apesar de acreditar ser apenas um o Deus, as religiões ficam brigando entre si e ela não consegue entender o porquê. Segundo ela: “Não sei o que eu entendo por religião. Acho que nada. Eu acho assim, é complicado, porque Deus é o mesmo, né? E tem, nossa! Várias religiões, cada uma fica brigando entre si. Eu não sei o porquê”. (Sílvia, 16 anos, 1ª série, Astrologia)

Vilmar confirma a expectativa dos demais sujeitos, revelando acreditar existir um ser maior. Insiste que Deus está em todo lugar e que, por isso mesmo, não é somente na igreja que se pode falar com Ele.

Existe um ser maior. Eu sou católico, mas não tenho mais uma idéia de que tem que ir à igreja senão Deus vai fazer isso. Isso passou! Deus está em

qualquer lugar, como dizem, você pode estar na tua cama rezando, pensando em Deus e... daí você tem que ir à igreja porque não sei o quê lá... [com certa indignação] (Vilmar, 18 anos, 2ª série, Agronomia)

4.2.5.2 Participantes ou não?

Eles participam de atividades religiosas? De que tipo? Com que frequência? Por que razões? Eles gostam?

Três adolescentes, católicos, fizeram referência à missa como uma forma de participação. Ambos parecem não ser muito favoráveis ou, pelo menos, teceram críticas em relação a tal atividade.

Ana, conforme mencionado anteriormente, costuma participar da missa, provavelmente, para não desapontar seus pais, que são bem envolvidos com a igreja. Contudo, informa gostar de ir à missa, muito embora tal celebração não prenda sua atenção:

Sei lá, algumas tradições sempre é bom manter! Mas é que, quando o padre começa a rezar, parece que eu já sei tudo que ele vai falar. Não prende a atenção, mas eu gosto. Não que eu vá todo o sábado, mas até duas vezes por mês eu sempre vou, até porque os meus pais vão. (Ana, 15 anos, 1ª série, Administração)

Jackson, por sua vez, relata participar esporadicamente das atividades da igreja e, quando o faz, vai com o intuito de reflexão. À época em que foi realizada a entrevista, estava prestes a participar de uma competição o que, segundo ele, justifica sua ida à igreja. De outra forma, não costuma participar, especialmente por pensar que as pessoas que vão à missa não estão atentas ao que o padre fala, mas sim às demais pessoas lá presentes.

Não, eu sou o dito católico não-praticante! Eu vou lá de vez em quando, uma vez por mês, ou mais... demora (...) É que, muitas vezes, a gente vai à igreja, conforme a igreja que você vai assim, você olha e as pessoas só ficam te reparando. Não querem saber de ficar prestando atenção no que o padre está falando, em Deus, essas coisas, só querem te reparar e sair de lá fochicando sobre todo mundo. Aí eu não vou muito. Eu pretendo ir agora, nesse final de

semana, por causa dos jogos e fazer lá uma reflexão. (Jackson, 18 anos, 3ª série, Educação Física)

Vilmar parece não entender porque os pais dele cobram tanto sua ida à igreja. Mesmo demonstrando não concordar com tamanha insistência, às vezes vai à missa, também como uma forma de visitar a casa de Deus. *“Não tem cabimento. Só que os pais, às vezes, né... eles falam... É, eu vou, pego, vou quando eles tão demais já! Mas vou também porque às vezes é preciso dar uma passada na ‘casa’...” (Vilmar, 18 anos, 2ª série, Agronomia)*

Sílvia também menciona a missa como forma de participação. Entretanto, não se posiciona como favorável, ou contrária, a tal atividade da igreja católica. Somente revela as dificuldades encontradas por ela e pela mãe para participar:

Não, só das reuniões de família sabe, que tem novena em família, eu participo. Mas desde que a gente veio de lá [referindo-se ao Paraná], rezar, ir à missa, essas coisas eu não fui até hoje, já faz um ano e pouco. Porque meu pai não gosta muito, então a gente não vai. Aí não tem como participar. Tipo, de grupo de jovens, essas coisas assim, também não. (...) A minha mãe sempre faz bastante questão, mas como ela não sabe dirigir e a igreja também é longe, lá de onde a gente mora agora, aí é complicado pra gente ir. (Sílvia, 16 anos, 1ª série, Astrologia)

O fato do pai não gostar muito de ir à igreja atualmente, aliado à condição da mãe não saber dirigir, parece complicar a participação nas atividades promovidas pela igreja, como a missa ou mesmo o grupo de jovens. O que resta então são as novenas, realizadas na vizinhança, nas casas de família.

Outra forma de participação vinculada à Igreja Católica foi lembrada por dois adolescentes: Ana e Vilmar. Trata-se do EJA – Encontro de Jovens Amigos – um encontro sob forma de ‘retiro’, que tem como objetivo ‘chamar’ o jovem para valorizar sua religiosidade e participar ativamente da igreja. É realizado anualmente e conta com a participação de aproximadamente 80 (oitenta) adolescentes, com idade entre 14 e 17 anos. As opiniões parecem ser divergentes, como se pode observar:

Eu fiz o EJA, que é o encontro de jovens. Só que me decepcionei muito... (...) Nossa! Aqueles três dias pareciam os melhores da minha vida. A semana

depois foi maravilhosa. Nossa! Parecia que estava no céu. Depois acabou tudo! Foi assim, que nem você passar férias: aquela semana maravilhosa depois você volta para aquilo e tudo parece pior ainda. Daí eu até fui fazer alguns encontros depois, assim parecia que todo mundo era falso, parecia que aqui foi, e até foi aqui [na escola], parecia que aqui as pessoas me trataram de um jeito e lá [refere-se aos outros encontros, depois] nem me conheciam... É porque eu sou de guardar muito os rostos das pessoas, aqui dentro as pessoas choravam comigo, me abraçavam, e quando eu passava na rua elas nem me conheciam. (Ana, 15 anos, 1ª série, Administração)

Na fala de Ana nota-se certa decepção em relação às expectativas criadas durante o encontro e, particularmente, considerando as reações das pessoas nos dias que sucederam ao mesmo. Entretanto, parece não ter existido, por parte dela, esforço para se envolver nas atividades subseqüentes: *“Só que eu não pude ir nas reuniões, até ligaram lá em casa e convidaram, só que eu não pude ir nas reuniões pra quem vai trabalhar, as duas primeiras, daí eu acabei desistindo”.* (Ana, 15 anos, 1ª série, Administração)

De outra forma, Vilmar relatou ter sido válida sua participação no EJA, destacando que *“o negócio é bem sério”*: *“É, uma coisa bem marcante, bem legal, vale à pena, porque você chega lá e você sente a coisa pegar”.* (Vilmar, 18 anos, 2ª série, Agronomia)

Por fim, neste conjunto de sujeitos, Clodoaldo é o único que já participou de um grupo de jovens ligado à igreja. Começou aos 14 ou 15 anos, ele não sabe ao certo e, desde então, participou de várias atividades, que vão de trabalhos voluntários até jogos entre jovens, que tinham por objetivo arrecadar fundos.

Eu participava de encontros de jovens, sempre participei, mas não no popular. Sempre participei de grupos de jovens e tal. E sempre abordavam esse negócio de trabalho voluntário e faziam. A gente saía nas casas fazer, dar benção... e jogos que a gente fazia entre jovens, para arrecadar fundos. (Clodoaldo, 19 anos, 3ª série, Corpo de Bombeiros)

Com o passar do tempo, Clodoaldo foi se desligando do grupo de jovens. Pode-se questionar se este era um passatempo para ele ou, porventura, uma

atividade secundária, passageira. Atualmente, porém, ele continua participando em um grupo mais restrito, o moto-grupo. Lá, inclusive, exerce papel de coordenador, ou seja, parece participar de uma forma ativa, como será visto mais adiante. Assim sendo, parece haver coerência entre a experiência de Clodoaldo e o que Melucci postula: *“Adolescentes pertencem a uma pluralidade de redes e de grupos. Entrar e sair dessas diferentes formas de participação é mais rápido e freqüente do que antes e a quantidade de tempo que os adolescentes investem em cada uma delas é reduzida”*. (1997, p.10)

Não, agora eu estou mais meio desligado. Estou muito ocupado ultimamente. Porque durante a semana eu estudo e no final de semana a gente sai. Andei me ligando num moto clube, moto-grupo e daí a gente está saindo mais. Assim, com eles, em encontros; agora estou mais desligado mesmo da comunidade. (Clodoaldo, 19 anos, 3ª série, Corpo de Bombeiros)

4.2.6 Participação social

4.2.6.1 Como o jovem deve participar na sociedade?

Nem todos os sujeitos pesquisados tiveram oportunidade de participar socialmente de uma forma mais sistemática até o presente momento de suas vidas. Entretanto, todos apresentam opinião sobre o quê e de que forma, idealmente, os jovens podem e ou devem participar na sociedade. Em seus discursos, não há unanimidade em relação às possibilidades de intervenção social por parte das populações infanto-juvenis. Contudo, parece existir a consciência de que se reveste de relevância o engajamento dos mais novos na construção de uma sociedade (Melucci, 1997; Magro, 1998; Gomes da Costa, 2000; Castro, 2001).

Três jovens apontam as dificuldades encontradas para que possam participar, encontrar espaços na sociedade.

Ana acredita que os jovens não possuem credibilidade junto aos adultos. Na sua opinião, quando algum jovem faz alguma coisa, e supostamente o faz com êxito, tal fato surpreende os mais velhos. Mais adiante demonstra que, apesar das condições adversas por ela percebidas, é possível o jovem ajudar socialmente.

Contudo, pensa que a adolescência não é para ser levada a sério, que o adolescente não deve ter muita responsabilidade. Parece ambíguo, e talvez o seja mesmo, mas, de acordo com esta fala, pode ser confortável não se envolver diretamente com a coletividade. Até que ponto, então, é coerente advogar em prol de uma concepção de jovem como protagonista? Há contradição? Ou é algo próprio da diversidade humana? É bem provável que a diversidade de histórias e, por sua vez, de significações, evidencie-se. Se não se trata de uma contradição, pode ser um alerta de que alguns jovens não anseiam por responsabilidades maiores. No caso de Ana, inclusive, pode-se pensar que as atitudes dela, no todo, denotam um caráter individualista, possivelmente associado à concepção liberal de homem que, na sua relação com a sociedade, vê esta última como externa e contrária a ele (Ozella, 2003).

Sei lá, porque a gente não tem nenhuma credibilidade com eles. Eles, os mais velhos, não acreditam que a gente é capaz de fazer nada. Eles não acreditam que a gente pode. Tanto que, se um adolescente, faz alguma coisa que surpreende a todos, eles ficam espantados. Mas eu acho que [pausa] a gente pode fazer alguma coisa também na sociedade, pra ajudar. Só que acho que essa fase da adolescência não dá pra ser levada [a sério]... Acho que a gente não deve ter muita responsabilidade. Acho que a gente deve mais aproveitar para aprender, pra depois se preocupar com a vida que vai levar. Acho que a gente deve levar um pouco mais na esportiva, mais na curtidão, porque a vida inteira vai ter que ser levada a sério. Então, eu acho que essa fase é pra aprender, quebrar a cara, ah, fazer loucuras! Aproveitar, acho que é pra isso. (Ana, 15 anos, 1ª série, Administração)

Vilmar afirma que, enquanto jovem, não é possível participar. Reclama os direitos dos jovens e, em tom de desabafo, acha que “o negócio está feio” e que é sempre a mesma coisa.

Agora, enquanto é jovem não. O Brasil nunca vai mudar isso. Não dão direito para o jovem falar nada. Quem que vai... eu pensei um dia ser prefeito da cidade, pra mudar essa [realidade]... porque a nossa cidade é sempre a mesma coisa, bem, cidade de velho. Tá feio o negócio, porque nunca muda, é sempre a mesma coisa, sempre a mesma coisa [em tom de desabafo]. (Vilmar, 18 anos, 2ª série, Agronomia)

Jeremias também é cauteloso ao afirmar que, antes de participar na comunidade, é preciso que o jovem tenha o seu lugar, tenha um pouco de voz. Assim como Vilmar, ele parece reclamar voz e espaços de participação juvenil. Só então seria viável a contribuição dos jovens de tal modo que, o grêmio estudantil, enquanto lugar de participação nas decisões da escola, poderia ser o primeiro espaço participativo, na opinião de Jeremias.

Para eles participarem na comunidade, eles precisavam, antes disso, ter também o seu lugar, ter um pouco de voz, para depois eles poderem exercer a sua contribuição (...) Eu acho que já começa na escola, com o grêmio, o jovem já, de certa forma, tem a sua voz e pode participar das decisões que são feitas na escola. (Jeremias, 17 anos, 2ª série, Engenharia)

Talvez o fato de não serem vistos como sujeitos possa justificar ‘tamanha’ dificuldade em destinar espaços às populações mais jovens, e atenção para ouvir seus anseios (Abramo, 1997). No entanto, o que esta pesquisa tem demonstrado é que muitos jovens demandam espaços, querem ser ouvidos, desejam participar socialmente e apresentam consciência e orientação crítica sobre si próprios e sobre o mundo ao seu redor. Ao mesmo tempo, percebe-se que há pouco envolvimento e limitada participação social, assim como Abramo (1997), Melucci (1997) e Castro (2001) já revelaram em outros estudos.

Os outros três sujeitos entrevistados parecem mais otimistas em relação às possibilidades de participação social dos jovens. Apresentam sugestões variadas de atividades que poderiam envolver, ou mesmo ser realizadas pelos jovens.

Clodoaldo acredita, talvez influenciado pela sua própria experiência, que a igreja³⁵ pode ser o ponto de partida para se envolver na comunidade, ajudando da forma que for possível. *“Acho que os adolescentes deveriam participar ativamente na igreja. Na igreja, ajudando os ministros, o padre, até ajudar na leitura... e... na comunidade também, não sei, ajudar no que for possível”.* (Clodoaldo, 19 anos, 3ª série, Corpo de Bombeiros)

Jackson (18 anos, 3ª série, Educação Física) sugere a organização de grupos para arrecadar alimentos: *“Eles deveriam participar fazendo grupos, para sair*

³⁵ A esse respeito, Martins (1994) comenta sobre o impacto da igreja católica nos movimentos estudantis da década de 1960: *“Melhor do que elas [as lideranças que formaram o ‘grupão’], as organizações católicas canalizaram a insatisfação da juventude da classe média, e sensíveis aos reclamos de um meio que muito bem conheciam, souberam levantar a bandeira da ‘Reforma da Universidade’”.* (apud Mische, 1997, p.142)

pedindo alimentos, para arrecadar e distribuir para famílias necessitadas que tem aqui na cidade. E estar conscientizando cada vez mais, formando grupos de conscientização". Ao mesmo tempo, ele pensa na formação de grupos de conscientização que, de acordo com Sílvia (16 anos, 1ª série, Astrologia), poderiam trabalhar voluntariamente. Segundo ela, entre outros temas, esses grupos poderiam abordar a saúde: *"Poderiam trabalhar no voluntariado, para alertar as pessoas sobre doenças contagiosas, visitar pessoas idosas e levar a sério a responsabilidade de uma vida saudável"*.

Ainda que se considerem a tendência ao individualismo, a falta de oportunidades de participação juvenil e a 'suposta' inexistência de uma cidadania ³⁶juvenil, parece haver alternativas que permitam canalizar o interesse de participação social de alguns jovens. No entanto, o abandono de concepções negativas e cristalizadas sobre adolescência e juventude parece, novamente, surgir como pré-requisito. Considerando o jovem como sujeito, será possível, muitas vezes, vê-lo como 'protagonista de sua história', através da própria ação. Ação que, segundo Castro, referenciando Hannah Arendt, *"... é a condição precípua do humano, onde compartilhamos a mesma natureza – a humana – na mais radical desigualdade e diferença, pois ninguém é igual ao outro"*. (Castro, 2001, p.29)

4.2.6.2 O que pensam sobre trabalho voluntário?

No grupo pesquisado, todos demonstraram ser favoráveis ao trabalho voluntário. Acham *"legal"*, gostam, pensam que é o que o Brasil está precisando, enfim, de um modo geral, aprovam o serviço voluntário. Dos seis adolescentes, quatro já participaram de atividades voluntárias.

Ana (15 anos, 1ª série, Administração), acha bom as pessoas se reunirem para ajudar sem cobrar nada. Ressalta que já ajudou a servir mesas nas festas da paróquia: *"Eu acho legal as pessoas se reunirem pra fazer, pra ajudar sem cobrar nada. E até quando tinha almoço eu ajudava a servir as mesas, sempre ajudo. Acho legal isso"*. Entretanto, parece que a disponibilidade de Ana tem um certo limite, como se pode notar no trecho seguinte: *"Ah, eu reclamava, mas só pra não irem se*

³⁶ Considerando o conceito de cidadania social, que se refere ao direito de gozar de certo padrão de vida, de bem-estar e de estabilidade econômica (Villareal, 1999 apud Sandoval, 2000).

acostumando, para que quando tivesse outra coisa pra fazer, eles não me chamassem”.

Clodoaldo (19 anos, 3ª série, Corpo de Bombeiros), que já participou de atividades voluntárias quando fez parte do grupo de jovens e atualmente realiza curso de bombeiro voluntário, destaca: *“Eu sempre gostei de trabalho voluntário, fazer, ajudar as pessoas. Sabe, sempre gostei mesmo de ajudar as pessoas e tal”.* Questionado se será possível ajudar as pessoas por meio do curso de bombeiro voluntário, afirma que no momento é possível. Quanto ao futuro, ele não tem certeza. No entanto, subentende-se que poderá continuar, desde que sua ocupação seja remunerada. O que ele não cogita, supostamente, é dedicar-se integralmente a atividades voluntárias:

Sim. Não sei se para o futuro também, depende como estiver a situação. Se não achar nada por aí, sou capaz de fazer, para fazer um concurso, sabe, para entrar de militar mesmo. Porque voluntário, voluntário só vai ali pra ajudar e tal. Não ganha nada e tal, mas aí eu quero ver se eu entro para militar. (Clodoaldo, 19 anos, 3ª série, Corpo de Bombeiros)

Jeremias denota que o trabalho voluntário é justamente o que o Brasil está precisando, quando afirma que:

Sei lá, é o que o país está precisando, de pessoas que sejam voluntárias, até mesmo para ajudar a comunidade, porque muitas vezes ela não tem dinheiro para financiar certos projetos ou pagar pessoas para ajudar um pouco o outro, como é o caso da APAE [Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais], que ajuda as pessoas com deficiência e ela vive basicamente de doações. (Jeremias, 17 anos, 2ª série, Engenharia)

Avaliar a presença de indícios do pensamento neoliberal na fala de Jeremias pode auxiliar no dimensionamento da influência desse aspecto no estímulo ao voluntariado. No entanto, o pensamento neoliberal seria, então, considerado apenas como ‘mais um elemento’ e não como a ‘razão principal’ que incita as pessoas a serem voluntárias. Não se pode, sob qualquer pretexto, menosprezar a orientação crítica dos sujeitos.

Jackson, de maneira semelhante à Ana, ressalta a atitude das pessoas que ajudam os outros sem receber nada em troca. Assim como Jeremias, ele reforça a necessidade das pessoas ajudarem umas às outras, considerada a situação atual do país:

Ah, as pessoas que ajudam os outros sem receber nada, felizes elas, porque seria o certo isso, todos ajudarem os outros sem cobrar nada. Porque do jeito que está hoje o país, se ninguém ajudar os outros, nós vamos terminar todo mundo ficando pobre, na miséria, passando fome. Então, tem que saber ajudar o outro. (Jackson, 18 anos, 3ª série, Educação Física).

Quando pode doar alguma coisa, Jackson informa que procura, provavelmente como uma decisão da família, colaborar com a sociedade: *“Ah, a gente participa às vezes, quando pode doar alguma coisa, procurando colaborar com a sociedade, com as pessoas que estão necessitadas”*. É possível notar, neste caso, que o voluntariado está muito próximo da prática definida como assistencialismo. Talvez a base do serviço voluntário esteja calcada na concepção assistencialista.

Sílvia (16 anos, 1ª série, Astrologia), que não mencionou ter sido voluntária, parece adotar discurso parecido. Considera a idéia boa: *“Eu acho que foi uma idéia boa, porque tem pessoas que precisam mais. Então, porque não ajudar quem precisa mais e por aí, já que você não precisa tanto?”*

Vilmar também vê aspectos positivos tanto para aquele que é ajudado quanto para o próprio voluntário. Segundo ele, parece que aquele que faz uma boa ação será, inclusive, retribuído por uma *“força maior”*. Não é à toa que, muitas vezes, as ações voluntárias são coordenadas, ou pelo menos ligadas, por instituições religiosas. Segundo Vilmar:

É a coisa que o ser humano né, tem que ser... fazer uma boa ação. Você vai ser retribuído um dia pela força maior!!!... Não sei para onde que eu vou, mas é bom ajudar as pessoas, porque... E um dia você vai precisar de uma ajuda também, e a pessoa pode te ajudar. (18 anos, 2ª série, Agronomia)

No entanto, em tom de indignação, Vilmar lembra que, necessariamente, esse tipo de contribuição das pessoas para com a sociedade não deve excluir a responsabilidade do próprio Estado. Seu discurso parece contrário ao pensamento neoliberal. Nas palavras dele:

Se sempre pudesse fazer isso, era uma boa, mas eu acho que não deveria ser ajuda de pessoal, acho que o Brasil devia melhorar, para todo mundo ter o seu, não precisava de ajuda de ninguém, porque a coisa é muito feia. Só, o Brasil é um nojo, eu tenho... (Vilmar, 18 anos, 2ª série, Agronomia)

O fato de todos os adolescentes deste grupo serem favoráveis ao trabalho voluntário, sendo que quatro deles já foram voluntários, também abre uma ‘nova’ e ampla discussão: embora presente em alguns contextos, o individualismo, enquanto postura, é uma tendência a ser adotada pela maior parte da população brasileira e mundial? As recentes catástrofes que afetaram especialmente a Ásia, e os ‘eternos’ conflitos que ocorrem no Oriente Médio parecem contrariar, pelo menos em parte, essa tendência. Grande parcela da população mundial está sensível e engajada³⁷ na re-construção das cidades afetadas pelos *tsunamis*. Mische (1997), investigando as identidades, revela que estas funcionam mais como prismas do que como fronteiras, e que as mesmas oferecem possibilidades para a fusão de projetos pessoais e coletivos que atravessam círculos e redes sociais. Questiona-se, desse modo a dicotomia, que ora foi apresentada neste texto, que opõe o homem e seus projetos pessoais à sociedade (concepção liberal da relação entre homem e sociedade).

4.2.6.3 O que pensam sobre política?

Nas entrevistas realizadas, solicitava-se que os sujeitos apresentassem seus pontos de vista ou experiências que envolvessem participação política. Após as entrevistas, à medida que foram sendo criadas as categorias, observou-se que, quatro dos seis sujeitos posicionaram-se a respeito da política, e não necessariamente sobre participação política. Esta última, por sua vez, esteve presente nos depoimentos sobre participação social.

A partir destas informações, pode-se constatar, mais uma vez, a diversidade de opiniões presentes neste grupo de sujeitos. E, ao contrário do que pode ser observado no senso comum em que, usualmente, certa incapacidade política é atribuída aos jovens (Castro, 2001), três dos quatro sujeitos que se posicionaram sobre este tema, apresentaram uma análise crítica sobre a condição e, no caso de Jackson, a respeito da prática política. Emerge daí, mais uma vez, a impressão de que as significações atribuídas às populações juvenis podem interferir nas

³⁷ Alude-se aqui àquelas pessoas e instituições que ofereceram suporte às populações afetadas, através de apoio humano nos cuidados (de saúde), ou na re-construção das cidades. Aqueles que apenas doaram quantias econômicas, ainda que significativas e relevantes, não estão aqui incluídos, em virtude de possíveis interesses particulares, subjacentes.

oportunidades, e conseqüentemente nas expectativas, de participação, neste caso política, dos jovens. Enquanto manter-se certa ressalva e incredulidade quanto à eficácia das ações juvenis (Abramo, 1997), é provável que a participação política destes sujeitos permaneça limitada. Por outro lado, não se pode negligenciar o fato de que existe, paralelamente, um sentimento de incredulidade, em alguns casos até de nojo³⁸, da população em geral acerca da política e dos políticos, o que pode corroborar o afastamento de significativa parcela da população brasileira das questões políticas. Müxel explica:

Como se esta retórica do desencanto servisse para alimentar a suspeita de mentira da qual a política é tão freqüentemente acusada e para manter um relacionamento desiludido e distanciado para com esta: “As pessoas foram ludibriadas, é normal que hoje, elas sintam um certo desdém” ou “Prometer coisas sabendo que não se poderá cumpri-las, é inútil” ou ainda “Quer seja um governo ou outro, nada mudou”, voltam como leitmotivs nos discursos; - as brigas politiqueras despojam a política de seus conteúdos e de seus projetos. (...) Finalmente, os escândalos políticos e financeiros que agitaram o país nestes últimos anos exacerbaram, muito particularmente, a perda de confiança dos cidadãos para com estes representantes e contribuíam fortemente para uma impressão de nojo. (1997, p.153)

Nesse sentido, Clodoaldo (19 anos, 3ª série, Corpo de Bombeiros) informa não gostar de política, parecendo evitar envolver-se. No entanto, “se der” ele se envolve: *“Política... política eu não gosto de me envolver muito assim. Mas se der, alguma coisa de política eu me envolvo, assim e tal... mas eu não gosto de política”*.

Vilmar, ao contrário de Clodoaldo, afirma gostar de política. Entretanto, parece não estar satisfeito com a situação atual “das coisas”. Vê a necessidade de mudanças e sinaliza especialmente para a relevância de investimentos que estimulem os jovens a demonstrar seus talentos. Ao mesmo tempo, causa a impressão de que, hoje em dia, os jovens costumam ser tratados com descaso em sua cidade. A esse respeito, cabe perguntar: as cidades são pensadas para os jovens? Ou melhor, são pensadas para as pessoas que nelas habitam? Castro (2001) vê a cidade como uma nova condição de subjetivação, diferente da família e

³⁸ Quando comentou sobre o trabalho voluntário, Vilmar fez referência à situação política do Brasil, utilizando o adjetivo nojo (citação presente na p. 80).

da escola, por estar menos amarrada a posições institucionais pré-definidas. No entanto, a autora alerta que crianças e jovens costumam estar nas cidades como *voyeurs*, praticamente sem possibilidades de participação. Na fala abaixo, Vilmar, ao comentar sobre a pista de bicecross que “nunca sai”, ratifica tal constatação.

Eu gosto, mas eu gostaria de ver as coisas acontecer direito. Porque tem tanta coisa errada...(...) Não tem condições, a cidade é muito boa, só algumas coisas têm que mudar, crescer... diversão, esporte, deviam investir em coisas assim, saudável para os jovens, coisas assim que dêem oportunidade para mostrar talento. Tem tanta gente, tem meus amigos que andam de bicicleta, precisavam andar de bicecross e a pista está lá e nunca sai, nunca sai... Só uns montinhos e eles acham que jogou terra está pronto... é muito pouco investimento em cima da cidade... eu acho que se investe muito assim... em sei lá, sei lá o quê que eles fazem... nunca vejo nada diferente. (Vilmar, 18 anos, 2ª série, Agronomia)

Jackson (18 anos, 3ª série, Educação Física) também demonstra gostar de política. Vê em seu pai uma influência, haja vista que parece ter se tornado um hábito falar, bem ou mal, sobre política e sobre políticos em sua casa: “É, lá em casa o pai sempre vive falando dos políticos, fala mal, às vezes falam bem, a gente vê quando falam de política vamos lá ver. Então é isso, influência do pai”. Adiante, comenta sobre a percepção das diferentes posições político-partidárias, desenvolvida em um debate sobre projetos para os jovens:

Foi muito bom o debate que eles tiveram, daí eles falando sobre o projeto, sobre os partidos, mas deveriam ter mais, que os jovens vieram aqui com vontade de escutar uma palestra sobre cada coisa e chegaram aqui e se deram de frente com partidos discutindo entre eles a sua posição. (Jackson, 18 anos, 3ª série, Educação Física)

Ana (15 anos, 1ª série, Administração) concorda, até certo ponto, que as pessoas em geral, inclusive seus pais, tenham uma certa descrença na classe política:

As pessoas não acreditam muito na política. Lá em casa, pelo que falam, não acreditam muito também. Meu pai assim fala que não vai votar pra ninguém, porque não adianta. E eu, até certo ponto, concordo. Mas eu penso que, se

você não acreditar também, sei lá, fica sem sentido, mas é que tem muito político corrupto.

Aliás, indagada se a descrença na classe política faz com que as pessoas se envolvam menos com a política, ela afirma:

Acho que faz, porque as pessoas que se candidatam, já é com a intenção de ganhar um dinheiro extra nesse trabalho. Parece que todo mundo que começa nessa carreira, vamos supor, ou seja, que é com essa intenção. Daí dá mais essa impressão. (Ana, 15 anos, 1ª série, Administração)

Entretanto, salienta que, não acreditar não faz sentido. Desta maneira, talvez ela represente a idéia de que quanto menos se envolve com política, menores serão as possibilidades de evitar, entre outros problemas, a corrupção. Por falar em envolvimento político, Mische (1997) elenca a diversidade de possibilidades de participação política atualmente para aqueles jovens que demonstram interesse: partidos políticos, movimentos populares, sindicais e anti-discriminatórios, organizações não-governamentais e associações profissionais.

Dos sujeitos pesquisados, Ana é aquela que vivenciou a experiência mais significativa no que tange à política: a participação durante quatro anos no grêmio estudantil. Ela revela:

Só que aí que entendi um pouco da política. Você chega animado e você vê que aquilo não é, que você depende muito das outras pessoas e você vai perdendo assim [referindo-se à motivação]. Tem a ver com a política, porque você chega com aquela vontade de fazer isso, isso e isso pelos outros, mas aquilo não depende de você. Você vai, encontra uma barreira e demora pra conseguir passar. Daí você chega lá, tem uma maior ainda. (Ana, 15 anos, 1ª série, Administração)

O aprendizado aparenta ter sido grande, na mesma proporção que sua vontade parece ter diminuído ao notar que nem tudo dependia exclusivamente do seu interesse. “Aí surgem as barreiras”, aponta. Ela lembra de ter exercido grande influência quando da última eleição presidencial no voto de seu pai:

Tanto que ele só votou pro Lula porque eu pedi, porque coloquei fé nele e até achei legal. Eu acompanho pouco, mas acompanho. Até comentei com o meu pai, que ele estava reclamando: “Pai, você percebeu que faz tanto tempo que não aumenta a gasolina”. E ele parou pra pensar e disse: “É, pra alguma coisa serviu o meu voto”. E é verdade, mas é pouca coisa, eles podiam fazer mais. (Ana, 15 anos, 1ª série, Administração)

Será que, por não conseguir persuadir as pessoas a adotarem sempre, ou na maior parte das vezes, as suas idéias, Ana não passou a depreciar a atividade política, inerente ao grêmio estudantil? É impossível sempre prevalecer a opinião de um sujeito no espaço público, democrático. Sendo assim, a flexibilidade de pontos de vista impõe-se como essencial nas atividades coletivas.

Outrossim, quando é solicitada sua opinião sobre o atual governo federal, coordenado por Lula, ela releva o papel do presidente diante de uma intrincada gama de interesses e influências:

Eu acho que ele fez pouco, mas fez. Vamos supor: eu me candidato, vou ajudar, aí você chega lá, tem forças maiores que não te deixam fazer o que você quer, por isso que eu acho até que ele fez, dentro do possível ele ajudou um pouco. Todo mundo sabe que é só fachada [referindo-se ao papel do presidente], porque, na verdade, são os outros países, as outras pessoas que mandam no país. (Ana, 15 anos, 1ª série, Administração)

Pode-se relacionar sua experiência no grêmio estudantil à sua percepção acerca das ‘minúcias’ envolvidas no processo político. Na realidade, as minúcias podem ser observadas a qualquer tempo por aqueles que fazem parte do processo. Aos que estão de fora, o crivo e o senso crítico parecem ser mais exigidos. Ana opina sobre o Programa Fome Zero: “*Eu acho que não adianta esse Fome Zero: ir lá e dar uma cesta básica. Termina a comida, a fome volta! Tem que dar oportunidade para que ela batalhe pela comida dela*”.

4.2.6.4 Grêmios estudantis: para que serve e como vai?

Na opinião dos adolescentes entrevistados, para que serve o grêmios estudantis? Já participaram alguma vez da gestão do grêmios? Demonstrem interesse em participar? E que avaliação fazem em relação à atual gestão?

Como o presente trabalho pretende identificar algumas significações que alunos do ensino médio atribuem à participação social, esta é uma categoria que se reveste de grande importância. Compreender o que leva, ou não, o adolescente a participar do grêmios, pode auxiliar no entendimento dos significados que são atribuídos à participação social e, por extensão, à participação política e à possibilidade destes adolescentes serem protagonistas, a começar pelas suas escolas.

Ana pensa que o grêmios serve para auxiliar os alunos, para fazer algumas coisas diferentes. Relata também que a direção não teria tempo suficiente para realizar isso. Por conseguinte, serve para que os alunos vejam que a escola não é só a direção. Em suas palavras:

Acho que é pra auxiliar os alunos, sei lá, pra fazer algumas coisas diferentes, porque acho que a direção não tem tempo pra isso. Eu acho que é voltado pros alunos, para beneficiar a gente. Para informar, para dar sugestões. Eu acho que é pra gente também ver que a escola não é só aquele diretor, aquelas coisas. Assim, que os alunos também podem, tem voz na escola, acho que é isso. (Ana, 15 anos, 1ª série, Administração)

Clodoaldo parece compartilhar da opinião de Ana, considerando que o grêmios serve para ajudar o aluno. No entanto, não demonstra interesse em participar desta organização estudantis afirmando, inclusive, que o grêmios atual nem é “*terrível e tal*”, dando a impressão de que um grêmios com atuação efetiva é aquele que contesta as decisões da direção e do corpo docente. Se essa impressão for adequada, pode-se deduzir que, na opinião deste aluno, a forma de relação do grêmios com a direção e com o corpo docente estaria baseada na competição, e não na cooperação. Outrossim, Mische (1997) relata que, na relação entre grêmios estudantis e direção escolar, após a queda do regime militar no Brasil, evidenciaram-se vestígios de autoritarismo, que foram especialmente visíveis aos estudantes na resistência de muitas direções aos grêmios. Associados às greves dos professores do final dos anos 80, “*esses fatores confluíram para sustentar uma ambivalência forte sobre a*

política, um ceticismo sobre a possibilidade de mudanças institucionais e uma tendência à paralisia política” (Mische, 1997, p.144). Vale salientar, porém, que esse ponto de vista, que poderia justificar a “paralisia política” de determinada parcela das populações juvenis, parece mais adequado àquelas pessoas que viveram sua adolescência / juventude a partir do final dos anos 80. Torna-se ‘difícil’, por assim dizer, aplicar a estes sujeitos a referida hipótese. Não obstante, é possível que estas idéias permeiem, de algum modo, as significações atribuídas aos jovens.

Acho que o grêmio estudantil é um negócio pra ajudar o aluno e tal. Não gosto de me envolver muito porque não me interessa muito. Acho que tem coisas assim que eles falam tanto, que divulgam. Que nem esse ano: esse ano também parece que o grêmio estudantil é terrível e tal, mas não é muita coisa. (...) Que contesta bastante as coisas de diretores e professores e tal, mas não é muita coisa assim. (Clodoaldo, 19 anos, 3ª série, Corpo de Bombeiros)

Jeremias (17 anos, 2ª série, Engenharia) acredita que o grêmio serve para representar os alunos, que esta entidade é a voz dos alunos. Reclama, contudo, da fórmula, não muito democrática, que foi utilizada para a composição das chapas:

Serve para representar os alunos, são as vozes dos alunos (...) Não deram oportunidade também para gente participar, porque eles pegaram apenas os dois representantes de classe, daí pegaram os representantes de todas as salas, dividiram em duas chapas e fizeram a votação.

Questionado sobre o interesse que demonstrou em participar do grêmio estudantil, depõe: “Sei lá, pra mudar certas coisas que só os alunos vêem, e não a direção [da escola]”. Entre as mudanças, ele destaca a necessidade de mais cultura e de momentos para que os alunos fiquem uns mais próximos dos outros, como salienta no trecho: “A escola está precisando de mais cultura, de mais momentos para que os próprios alunos fiquem perto uns dos outros, para conversar e terem mais momentos de lazer entre si”. O espaço escolar, eminentemente público, é entendido aqui como o espaço de convivência entre as pessoas, onde a ação humana é possível. Ação que, por sua vez, se efetiva apenas quando imbricada na constituição das relações sociais e da sociedade como um todo (Castro, 2001).

Jackson postula que o grêmio deveria servir para, junto com a direção da escola, melhorar o colégio. É possível perceber que a opinião dele, pelo menos em

parte, destoa da dos colegas mencionados anteriormente. Jackson parece não considerar, ou talvez não tenha destacado, o grêmio estudantil como entidade que representa e ou auxilia os alunos.

O grêmio deveria servir, junto com os diretores da escola, para melhorar mais o colégio (...) Um quintal pra escola, uma jardinagem bonitinha, dar uma ajeitadinha onde está estragado, consertar, falar com os professores, ver o quê deve ser melhorado para os professores na hora de dar aula. (Jackson, 18 anos, 3ª série, Educação Física)

A avaliação que ele faz do grêmio atual não é positiva. Parece ver mais promessas do que obras, o que reforça a impressão sobre política já destacada anteriormente: *“O grêmio estudantil aqui do colégio não está sendo uma coisa muito boa. Eles deram projetos, mas a gente não está vendo nenhum cumprido até agora”*.

Sílvia (16 anos, 1ª série, Astrologia) demonstra concordar com Jackson, à medida em que supõe que o grêmio serve para melhorar o colégio. *“Pra ver o que está faltando na escola e, tipo, eles falaram que ia ter som. Tipo, não tinha, iam arrumar o ginásio, que está todo quebrado, destruído, assim. Acho que é pra melhorar o colégio, por coisas que estão faltando, essas coisas”*. Necessidades materiais aparecem como foco destas melhorias, enquanto Jackson menciona também as condições de trabalho dos professores. Sua avaliação sobre o trabalho do grêmio atual, assim como a de Jackson, não é positiva:

Às vezes é bom, mas esse de agora, que foi feita eleição aqui nesse colégio, não tem melhorado nada. Eu acho que, às vezes, é bom, porque o colégio precisa de muitas coisas. E o grêmio faz isso, melhora o colégio. Mas esse de agora, por enquanto não tem melhorado nada. (Sílvia, 16 anos, 1ª série, Astrologia)

Vilmar, quando questionado sobre para que serve o grêmio estudantil, revela em tom de decepção: *“Eles tentam fazer coisas que sei lá... Devia ter a liberdade de expressão dos alunos também aqui na escola, porque às vezes enche o saco”*.

O que obnula tal liberdade de expressão? Qual a relação entre a falta de liberdade de expressão e o interesse em participar de organizações estudantis, como o grêmio? Será a falta de liberdade de expressão tão evidente? Ou existem, o que é provável, outros fatores associados, como a falta de credibilidade das organizações políticas e, em outros casos, o desinteresse pela política?

Jeremias já reclamara da falta de um processo mais democrático na eleição do grêmio estudantil, ressaltando que a direção escolhera somente os representantes de classe para compor as chapas e promover o pleito eleitoral. Há indícios, aqui, de que a democracia ainda é insipiente. Nesse sentido, Melucci pondera:

Quando a democracia for capaz de garantir um espaço para que as vozes juvenis sejam ouvidas, a separação será menos provável e movimentos juvenis poderão tornar-se importantes atores na inovação política e social da sociedade contemporânea. (1997, p.13-14)

Vilmar, por sua vez, opina sobre o grêmio: *“Eu não tenho muito o quê falar sobre o grêmio porque, pra mim, tendo o grêmio ou não, não muda nada, porque eu não vejo nada de mais”.* (Vilmar, 18 anos, 2ª série, Agronomia)

Vale ressaltar que, dos seis alunos pesquisados, um deles já participou do grêmio estudantil: Ana. Além dela, Jeremias demonstrou interesse em participar.

Indagada sobre sua participação no grêmio, Ana revela inicialmente que era uma maneira de conseguir desvencilhar-se dos compromissos cotidianos em sala de aula. Mais adiante, porém, reconhece ter propiciado-lhe grande aprendizado para melhor compreender a política, como fora apresentado no referido capítulo. Aqui, destaca também ter gostado de fazer coisas pelos outros, inclusive contribuindo no jornalzinho:

Na verdade, era mais matação de aula, porque você podia sair da sala, você chegava pra professora e falava que tinha que ir atrás de algo que era do grêmio e ela liberava. Mas eu gostava, também gostei de fazer coisas pelos outros. Até, eu fazia bastantes sugestões para o jornalzinho, ia atrás de crônicas, versos, poesias dos próprios alunos. (Ana, 15 anos, 1ª série, Administração)

4.2.7 Adolescência e juventude

4.2.7.1 Caracterizando adolescência e juventude

O que caracteriza o adolescente? Parece prevalecer, na opinião deste grupo de sujeitos, um conceito de adolescência baseado em padrões de normalidade, em estereótipos. Um certo 'lugar comum' que, várias vezes, é adotado inclusive por profissionais de áreas como a educação e a saúde ou mesmo em práticas de atenção ao adolescente (Mascellani, 1995; Grossman & Cardoso, 1997; Lyra et al, 1999; Sousa, 1999; Pimentel, 2001; Ozella, 2003). No entanto, não há unanimidade de opiniões. Pelo contrário, algumas divergências aparecem, como na fala de Ana:

A sociedade estabelece, coloca um padrão, que dizem que é normal, e que acho que não tem nada de normal, porque ninguém é normal. Acho que isso que a sociedade diz não existe. (...) Depende, tem vários tipos! Primeiro quer ser independente, mas sabe que não pode. (...) Tem vários tipos, muito diferentes. Tem uns que estudar é o principal. Tem uns que acho que são mais iguais a mim, que o principal é sair. Uns é namorar. Sei lá, acho que cada um é uma coisa! (Ana, 15 anos, 1ª série, Administração)

Ana ressalta que, apesar dos padrões de normalidade estabelecidos pela sociedade, ninguém é normal. Logo, pode-se subentender que as diferenças de adolescente para adolescente são evidentes. Ela indica ainda que, entre vários tipos de adolescentes, há aqueles que priorizam os estudos. Ao mesmo tempo, como é o caso dela, há adolescentes que valorizam principalmente sair. Há aqueles que preferem namorar. Talvez se possa confirmar, para estes dois últimos grupos citados por Ana, a relevância que o grupo de pares ocupa em suas vidas (Carneiro, 2001).

E, por mais que Ana conteste os padrões de normalidade presentes na sociedade, mais adiante, aparece uma fala em que, de certo modo, ela aborda a influência ativa desses padrões no comportamento das pessoas:

Agora, se você tem uma opção sexual diferente, uma maneira diferente de ver as coisas. Se todo mundo acha que aquele piá é feio, e você acha bonito, você não fala. A gente tem muita insegurança e acha que o quê os outros estabelecem está certo. Acho que deveria ter mais opinião própria. (Ana, 15 anos, 1ª série, Administração)

Segundo Ana, parece que os “outros” podem causar insegurança se seus padrões não forem seguidos. Ao mesmo tempo, ela advoga pela opinião própria como outra alternativa de ser e se comportar neste mundo.

Em se tratando de padrões que influenciam as populações juvenis, resgata-se uma fala de Jeremias, que aponta a mídia como instrumento de controle sobre o comportamento dos jovens: *“O que comanda o mundo jovem é a mídia, a moda, daí todos acabam se envolvendo num senso-comum, todos são iguais, sempre copiando a personalidade de um modelo, de um jovem-modelo”*. As decorrências, como se pode notar, são muitas. A mídia pode incitar a criação de modelos que, por sua vez, podem incitar a igualdade, vista não no sentido de direitos, porém de comportamentos, de atitudes, de vestimentas, de pensamentos iguais.

Seu jeito de ser, acho. Ele gosta de ser jovem, suas atitudes loucas que, de repente, ele tem e tal. Os mais velhos, de repente acham: “Que atitude louca e tal!” Mas acho que é um lance normal, de adolescente mesmo. (Clodoaldo, 19 anos, 3ª série, Corpo de Bombeiros)

Perguntado sobre o que caracteriza o adolescente, Clodoaldo destaca o jeito de ser, as atitudes loucas e tal. Enfatiza, porém que, aos adultos tais atitudes podem parecer loucas, mas para ele é um *“lance normal, de adolescente mesmo”*. E quais são essas atitudes? Nas palavras dele: *“Atitude normal, atitude legal, assim e tal. O pessoal se reúne e, de repente, bebe, mas não é exageradamente, bebe, assiste filme, fica com alguém. Mas isso não seria tanta coisa errada”*.

Para Jeremias, a adolescência é uma fase de transição, de novidades. Segundo ele, o adolescente não quer muita responsabilidade, mas sim liberdade e diversão: *“É, adolescência é a fase que a pessoa passa de criança para adulto, ele sempre quer coisas novas, não quer muita responsabilidade, quer mais ser livre, se divertir também”*. (Jeremias, 17 anos, 2ª série, Engenharia)

Na fala de Jackson, é possível identificar os estereótipos sobre o jovem, particularmente se ele for do sexo masculino. Sexo como objeto de consumo que, por sua vez, pode propiciar reconhecimento do e no grupo de pares, e drogas como ritual de iniciação no grupo de pares aparecem como exemplos de estereotípias.

O jovem hoje, se for um rapaz, tem que ser o “comedor”, dizemos: “ah, mas daí também tá louco!” Ou tem que estar fumando, tem que estar se drogando para ser homem, senão não é, e os caras ficam pegando no pé. O jovem hoje

está envolto a isso, droga, isso tudo. (Jackson, 18 anos, 3ª série, Educação Física)

Transcendendo a concepção de estereotipia, Battistoni e Knobel (1992) entendem que o uso de drogas pode ser uma forma dos jovens, deslocados familiar e socialmente, e incompreendidos pelos adultos, se manterem infantilizados, o que parece coerente, caso esta seja concebida como uma conduta alienante, uma 'fuga'. Ainda que pretensiosa, a questão que se coloca é a seguinte: Fugir do quê? Da sensação de deslocamento? Da incompreensão? Da ausência de espaços de participação e escuta? De qualquer modo, é mister salientar que não se pretende minimizar as possíveis razões para a drogadição, haja vista ser este um fenômeno multi-facetado. Menos ainda há o interesse em estabelecer uma relação causal direta que desabone o usuário de drogas de qualquer responsabilidade sobre o 'seu próprio' vício.

Eu acho que adolescência é uma fase bem complicada, porque a maioria dos adolescentes, eles são rebeldes. Então, é bem complicado, porque os pais sempre seguram ali. Porque na adolescência, geralmente, as pessoas começam a usar drogas, começam fazer coisas assim... Aí os pais seguram, tem que andar na linha. Então, acho bem complicado porque adolescente é assim, rebelde, vamos dizer assim: e teimoso também, que eu vejo por mim. (Sílvia, 16 anos, 1ª série, Astrologia)

Sílvia considera a adolescência uma fase bem complicada, justificada pela rebeldia dos adolescentes. Infere-se que o aspecto temporal, flagrado na palavra fase (utilizada também por Jeremias), dá à adolescência o caráter de transitoriedade. Muito embora pesquisadores como Chiesi e Martinelli (1997) demonstrem mudanças na caracterização da adolescência enquanto período transitório, neste grupo de adolescentes emerge tal noção. Retomando Krauskopf (2000), a concepção de adolescência como período preparatório, para a vida adulta, evidencia-se com base no discurso de alguns destes sujeitos. Desse modo, o impacto de uma significação diferente sobre adolescência / juventude demanda minuciosa avaliação. Até que ponto essas concepções, pautadas em modelos que adotam eminentemente o critério etário como definidor, obnublam as significações que atribuem ao adolescente uma noção de participação ativa (social e

politicamente), protagonismo ou de sujeito de direitos (cidadão)? Até o momento, parece que as concepções estigmatizantes e cristalizadas sobre adolescência e juventude impedem a adoção de um conceito ‘positivo’ a respeito dessas populações.

Como já fora assinalado por Jackson (18 anos, 3ª série, Educação Física), percebe-se que nesta ‘fase’ há o risco de, entre outras coisas, o adolescente começar a usar drogas. A noção aqui presente é a que concebe a adolescência como etapa problema (Krauskopf, 2000). Caberia aos pais então, na opinião de Sílvia, “*segurar*”, fazer o adolescente “*andar na linha*”. De maneira semelhante, Ana atribui aos pais o papel de repressores, controladores: “*E também acho que cada um devia fazer o que dá vontade. Só que os pais repreendem muito esse lado da gente*”. (Ana, 15 anos, 1ª série, Administração)

A esse respeito, Lyra et al (1999) demonstram que o adolescente não apenas tem consciência da estrutura das relações de poder na família, mas que as mesmas são re-significadas de acordo com os interesses em jogo. Isto quer dizer que, em alguns momentos, o discurso de necessidade de emancipação e busca de liberdade é acionado, fazendo observar a assimetria geracional. No entanto, esta mesma assimetria é configurada de maneira positiva quando ganha destaque o fato de se ter alguém que “*cuida da gente*” e é responsável por muitas atitudes que podem estar, inclusive, assentadas nesta relação. Por outro lado, Abramo (1997) revela que a juventude é uma “*(...) categoria social frente à qual se pode (ou deve) tomar atitudes de contenção, intervenção ou salvação, mas com a qual é difícil estabelecer uma relação de troca, de diálogo, de intercâmbio*”. (1997, p.30)

Vilmar demonstra gostar muito de ser jovem, salientando que esse é o tempo bom, tempo de conhecer tudo que há de melhor. Informa do que o jovem gosta: música, diversão e namoro. A partir das atividades por ele mencionadas, é possível inferir que o contato com pessoas, especialmente com o grupo de pares, pode despertar o interesse dele, assim como o de Ana.

O jovem... É o tempo bom, né, todos dizem, eu também gosto do que eu estou vivendo, é tempo de conhecer tudo que tem de melhor, sei lá, é um tempo bom, eu gosto de ser jovem. (...) O jovem gosta de escutar música, gosta de festa, gosta de namorar... é isso aí. (Vilmar, 18 anos, 2ª série, Agronomia)

4.2.7.2 Que opinião eles têm sobre a adolescência?

Como essa categoria surgiu *a posteriori*, nem todos os sujeitos se posicionaram diretamente quanto à opinião que possuem sobre a adolescência. Entretanto, nos casos de Jeremias (novidades, liberdade e diversão) e Vilmar (“*tempo bom*”), considerando as falas encontradas sobre adolescência, deduz-se que estes sujeitos apresentam uma visão ‘otimista’ sobre ser adolescente. Visão esta que parece ser fundamental na tentativa de estabelecer uma significação que permita ao adolescente / jovem, uma atuação participativa no entorno social (Lyra et al, 1999; Gomes da Costa, 2000; Krauskopf, 2000). Neste ponto, o conceito de protagonismo juvenil supera as expectativas tendo em vista que, além de propor uma significação positiva a respeito dos jovens, ele permite abrir espaços antes praticamente inexistentes para estes ‘sujeitos’.

De outro modo, os demais sujeitos apresentaram diretamente suas opiniões sobre a adolescência. E os quatro fazem críticas, sendo que três afirmam que o adolescente é complicado ou a adolescência é uma fase complicada.

Muito, muito loucos! Porque adolescente é complicado. É uma fase muito diferente. Assim, vendo por mim, acho que a gente deve parar e pensar sobre o quê está acontecendo ao nosso redor, semanalmente. (Ana, 15 anos, 1ª série, Administração)

Ana pensa que os adolescentes são “*muito loucos*”. Incluindo-se, sugere ser preciso parar e pensar sobre o que está acontecendo à sua volta, semanalmente. A proposta de uma auto-avaliação parece evitar a tendência de não reconhecer os próprios erros e mudar. É bem provável que, sem reconhecer erros e estar aberto a mudanças, as possibilidades de diálogo e de exercício da democracia em grupo possam ficar comprometidas. Segundo o relato da experiência dela:

Acho que tem que tirar um tempo pra você sentar e pensar no que você está fazendo. Pensar em como você está tratando as pessoas, uma auto-avaliação. E procurar mudar. Sei que mudar não é fácil, é muito difícil [pausa], só que eu acho que se cada um pensasse assim era melhor. Porque os adolescentes, eles falam muito, mas eles sabem que estão errando e não

mudam. Eles querem sempre ter razão. Eu também era assim, agora... Eu não aceitava a opinião dos outros de jeito nenhum, o que eu colocava na minha cabeça era certo. Eu percebi que a maioria é assim. E acho que ouvir é um dom que a gente precisa usar mais. (Ana, 15 anos, 1ª série, Administração)

Clodoaldo também parece adotar o discurso de que tem bastante adolescente que está (meio) complicado. Há, entretanto, no caso dele, algumas sutilezas que merecem atenção. Primeiramente, não aparece em forma de generalização: “*tem bastante adolescente*” não significa todo adolescente. Assim como “*meio complicado*” aparenta não ser um termo tão carregado quanto ‘complicado’. Ele pondera que, por falta ou mesmo por incentivo de “*amigos*”, a droga, ou outros fins meio complicados, acabam levando o jovem para um caminho diferente, supostamente complicado.

Ah, tem bastante adolescente assim que está meio complicado. Tem bastante adolescente que, não sei se por falta de amigo, se é por incentivo de amigos entre aspas, porque amigo não seria de incentivar tanto, incentivar no sentido de caminho bom, mas tem os que chamam de amigo, que incentivam pro caminho mau. Daí é meio complicado... com a droga ou outros fins meio complicados. Daí não seria chamar de amigo. Porque esse amigo aí está levando para um caminho diferente. (Clodoaldo, 19 anos, 3ª série, Corpo de Bombeiros)

Ainda sobre a questão da generalização, é necessário salientar que, por mais esforços que possam ser empreendidos neste sentido, parece um ‘desperdício’ a tentativa de construir um adolescente ou um jovem ‘genérico’. No entanto são muitos, profissionais, pesquisadores e, principalmente, na esfera do senso comum, os que acreditam num adolescente / jovem genérico. Neste grupo de sujeitos, inclusive (Jackson e Sílvia). A tendência de uma visão homogeneizante (Lyra et al, 1999; Castro, 2001; Gonçalves, 2003; Ozella, 2003), entretanto, também é combatida, se observado o discurso de Ana:

Depende, tem vários tipos! Primeiro quer ser independente, mas sabe que não pode. (...) Tem vários tipos, muito diferentes. Tem uns que estudar é o principal. Tem uns que acho que são mais iguais a mim, que o principal é sair.

Uns é namorar. Sei lá, acho que cada um é uma coisa! (Ana, 15 anos, 1ª série, Administração)

Jackson parece opinar de forma não muito positiva. Aparenta preocupação com relação aos grupos de jovens que acabam propagando a violência urbana (e que assim podem também ser protagonistas). Outrossim, pensa ser preciso antes formar uma maior consciência, para depois sair por aí fazendo festa. Nesse ponto, ele parece concordar com Ana, que propõe uma espécie de exercício de auto-reflexão constante, para que o adolescente possa se conhecer melhor e dialogar com as outras pessoas: *“Os jovens deveriam ter mais mentalidade em se formar pra depois pensar em sair por aí fazendo festa. Pode sair no final de semana, saber se comportar. Não sair extravasar, em grupo de trinta pra pegar um outro [ser humano]”.* (Jackson, 18 anos, 3ª série, Educação Física)

Silvia pensa que a adolescência é uma fase complicada, porque a maioria dos adolescentes é rebelde. De qualquer modo, a maioria não representa a totalidade dos adolescentes. A rebeldia, a teimosia e as drogas parecem caracterizar o que torna a adolescência complicada na opinião de Silvia. Ela, inclusive, demonstra referir a si própria na fala: *“Então, acho bem complicado porque adolescente é assim, rebelde, vamos dizer assim; e teimoso também, que eu vejo por mim”.* (Silvia, 16 anos, 1ª série, Astrologia)

Como se pode notar, nas falas dos próprios adolescentes estão presentes concepções naturalizantes, estigmatizantes e homogeneizantes acerca da adolescência e da juventude. Evidência que corrobora as conclusões de Salles (1995), Groppo (2000) e Ozella (2003), que revelam que os próprios adolescentes assumem as significações que são ‘validadas’ e difundidas em sua cultura.

4.2.7.3 O que eles pensam que os adultos pensam sobre eles?

De uma forma geral, parece que as impressões que os adolescentes têm sobre como os adultos os vêem não são nada favoráveis como, por sinal, foram aquelas apresentadas pela maior parte deles mesmos, anteriormente. Significações cristalizadas, formas naturalistas e problemáticas de conceber o adolescente e ou o jovem aparecem com frequência (Abramo, 1997; Grossman & Cardoso, 1997; Lyra et al, 1999; Sousa, 1999; Carneio, 2001; Castro, 2001; Pimentel, 2001; Ozella,

2003), embora também se façam presentes ressalvas que indicam a relatividade do que é humano e a decorrente necessidade de contextualizar (Abramo, 1994; Oliveira & Egry, 1997; Gomes da Costa, 2000; Gonçalves, 2003; Ozella, 2003). O fator histórico é percebido, assim como a tendência a naturalizar o ‘fenômeno’ adolescente.

Clodoaldo demonstra pensar que os adultos vêem o adolescente como “*cabeça de vento*”, de tal modo que eles “*fazem as coisas por natureza*”. É possível inferir que, se considerado tal ponto de vista, há lógica na afirmação: ‘agiu assim porque é adolescente’ (Sousa, 1999).

Acham que os adolescentes, de repente, são uns cabeças de vento, fazem as coisas, mas fazem por natureza. Não fazem decentemente as coisas, mas acho que não é bem por aí. (Clodoaldo, 19 anos, 3ª série, Corpo de Bombeiros)

Jeremias deduz que muitos adultos vêem que o jovem não é adolescente, porém “*aborrescente*”. É o sujeito que só dá preocupação aos pais, que sempre faz o proibido, o contrário do que mandam. Pode-se inferir, a partir da fala dele, que a relação entre os mais velhos e os mais jovens deve, supostamente, obedecer a uma hierarquia. Seria, então, o adolescente um “*aborrescente*” à medida que desrespeita tal hierarquia? Evidencia-se ainda a noção econômica sobre o adolescente, que representa um investimento e, ao mesmo tempo, uma parcela do mercado de consumo:

Como muitos falam, que jovem não é adolescente, é aborrescente, que só dá preocupação para os pais, o jovem sempre quer fazer o proibido, o contrário do que os mandam. (...) Eles vêem os adolescentes como, sei lá, um investimento muito grande, porque eles sempre querem o que está na moda, as coisas novas... (Jeremias, 17 anos, 2ª série, Engenharia)

Jackson relata, com indignação, alguns estereótipos que seu pai demonstra ter sobre os adolescentes. Cabe informar que, na época da entrevista, ele estava deixando o cabelo crescer.

Meu pai pensa que se o jovem tem cabelo comprido é veado ou maconheiro. Meu Deus do céu! Nada a ver, cada um tem a mentalidade que quer! (Jackson, 18 anos, 3ª série, Educação Física).

Na opinião de Silvia, o pai dela acha que os adolescentes fazem tudo errado. Parece até estabelecer uma relação entre o fato dos adolescentes fazerem tudo errado e, ao mesmo tempo, deixarem se levar pela opinião dos outros. Será que ela está assumindo o ponto de vista do pai ao procurar justificá-lo? Ou pode ser apenas um esforço para compreender o que o levou a possivelmente construir essa significação? Ao entrar no campo das hipóteses, parece haver outra na fala dela: a de que o pai possa ter elaborado tal opinião com base na adolescência dele.

Ah, eu acho, meu pai pelo menos, eu não sei se talvez ele tenha sido assim, mas ele acha que os adolescentes fazem tudo errado. Porque é assim, uma fase que a gente vai mais na opinião dos outros, a maioria dos adolescentes vai mais na opinião dos outros. Dos amigos, a maioria dos amigos costuma levar o adolescente, enfim, aí eu acho que eles pensam que os adolescentes só fazem tudo errado. (Silvia, 16 anos, 1ª série, Astrologia)

Em seguida, Silvia declara notar diferenças na forma como sua mãe se relaciona com ela, adolescente, e como significa a adolescência: *“Eu acho que tem diferença, porque ela, a maioria das vezes, entende o que eu falo pelo menos, né. Eu acho que é bem diferente, porque se o que eu falo para minha mãe, eu falasse para o meu pai, aí... [rindo]” (Silvia, 16 anos, 1ª série, Astrologia)*

Em se tratando de hipóteses, Vilmar, inicialmente, relativiza: *“Depende do adulto. Adulto pai e mãe, depende da época que eles viveram. A juventude deles não é muito [semelhante]... tudo que a gente faz é errado”*. O fato de condicionar a época em que o adulto viveu à significação que ele atribui à adolescência, parece não impedir que Vilmar pense que os adultos tenham uma significação que pode estigmatizar a juventude: *“Tudo que a gente faz é errado”*. (Vilmar, 18 anos, 2ª série, Agronomia)

Vilmar demonstra insistência em realçar que os tempos atuais são diferentes daqueles em que os adultos viveram a adolescência e a juventude deles. Relata ainda, de forma semelhante a Clodoaldo, que o mais velho vê que o jovem, às vezes, faz coisas demais, muito graves. No entanto, na percepção do jovem, talvez não exista gravidade nessas mesmas coisas.

Que o tempo deles era diferente, porque não sei o que, sempre as mesmas histórias, né? Mas as coisas mudam, tudo muda, às vezes não entendem, né?! (...) Basicamente é assim né... O mais velho, o mais velho vê que o jovem, às vezes, faz coisas demais, muito graves, não sei o quê, mas não é nada, assim. (Vilmar, 18 anos, 2ª série, Agronomia)

Muito embora se tratem de impressões que os adolescentes têm a respeito das significações que os adultos atribuem à adolescência, os discursos analisados denotam valorar negativamente as populações juvenis. Castro (2001) revela que os adolescentes são vistos como dependentes. No entanto, as informações coletadas nesta investigação permitem, para além da dependência, caracterizar a adolescência como problemática. A própria aparição da temática juventude nos meios de comunicação costuma adotar esse enfoque³⁹, especialmente quando é dirigida aos adultos. Sobre isso, Abramo revela:

Quando os jovens são assunto dos cadernos destinados aos “adultos”, no noticiário, em matérias analíticas e editoriais, os temas mais comuns são aqueles relacionados aos “problemas sociais”, como violência, crime, exploração sexual, drogadição, ou as medidas para dirimir ou combater tais problemas. (1997, p.25)

4.2.8 Protagonismo juvenil

4.2.8.1 Papo sério

Essa é mais uma das categorias que surgiram *a posteriori* e que se mostraram revestidas de relevância ao abordar as significações que alunos de ensino médio atribuem ao protagonismo juvenil. Dos seis sujeitos pesquisados, 05 (cinco) deles pronunciaram, em algum momento em seus discursos, falas que remetem à responsabilidade. Assumir ou não assumir responsabilidades? Comprometer-se ou não? Com o que e por quê?

Quando indagado sobre porque ele possui reprovações em seu histórico escolar, Clodoaldo demonstra assumir a responsabilidade por tal acontecimento:

³⁹ Entende-se, entretanto, que há uma ambigüidade na imagem do jovem que permeia a cultura ocidental. Ao mesmo tempo em que é visto como “problema social”, também pode representar beleza, saúde, liberdade, etc. Ver Lyra et al (1999), Matheus (2000) e Pimentel (2001).

“Aqui no 2º ano foi por falta de atenção minha mesmo; eu deixei de... andei relaxando e reprovando mesmo”. (Clodoaldo, 19 anos, 3ª série, Corpo de Bombeiros) Muito embora não pareça ser o caso de Clodoaldo, interessa citar a pesquisa de Weinstein (1999 apud Carneiro, 2001) que revela que jovens de camadas populares podem apresentar sentimento de autculpabilidade em relação ao fracasso escolar. O que, supostamente, pode sugerir uma noção de responsabilidade, necessariamente pode não ser. Ao contrário, trata-se, em muitos casos, de ausência de consciência.

Jeremias, questionado sobre sua responsabilidade por, segundo ele mesmo, ter ocupado o lugar do pai tão logo seus pais optaram pela separação, denota não estar satisfeito com tamanha responsabilidade. Contudo, apesar do peso que isso representa, parece reconhecer, como benefício, o fato de ter desenvolvido uma opinião própria desde então:

“Por um lado é melhor né, mas sei lá, que nem você tem tipo um peso para descarregar assim. (...) Eu acho que é muita responsabilidade, eu não estava acostumado ainda e agora, vou começar já a ter uma opinião”. (Jeremias, 17 anos, 2ª série, Engenharia)

Jackson, que já foi presidente de sala quando na escola de ensino fundamental, parece compartilhar com Jeremias a impressão de que responsabilidade significa muito peso. E, como salienta não gostar muito de pressão e de cobrança, preferiu, por exemplo, não se envolver com o grêmio estudantil.

Eu fui presidente de sala no outro colégio e, se for a mesma coisa, é muito peso. Os caras ficam cobrando demais e eu não gosto muito de pressão (...) Não, não estou muito a fim de apoiar ninguém aí, deixa pra eles. (Jackson, 18 anos, 3ª série, Educação Física).

Silvia menciona a responsabilidade quando sugere de que forma os jovens podem contribuir na comunidade. Orientando outras pessoas, é possível supor que o jovem esteja assumindo a responsabilidade pela sua própria saúde: *“Poderiam trabalhar no voluntariado, para alertar as pessoas sobre doenças contagiosas, visitar pessoas idosas e levar a sério a responsabilidade⁴⁰ de uma vida saudável”. (Silvia, 16 anos, 1ª série, Astrologia)*

⁴⁰ Se o interesse for quebrar conceitos naturalizantes sobre adolescência, será válido questionar a noção de pensamento mágico como exclusividade das populações juvenis.

Vilmar ressalta uma vantagem que encontra no fato de trabalhar com o pai (é o único adolescente desse grupo que trabalha): *“E tem a sorte que é com o pai, porque senão quem é que iria deixar faltar”*. (Vilmar, 18 anos, 2ª série, Agronomia) Às quintas-feiras à tarde, por exemplo, precisa faltar para cursar uma disciplina isolada, em que fora reprovado no ano letivo de 2003. Nesse momento, pode ser que o fato de possuir um ‘contrato’ com o pai o permita adiar, ou até não cumprir sua obrigação. Por outro lado, em função de sua responsabilidade, pode estar preocupado em freqüentar tal disciplina.

As falas que abordam o tema responsabilidade, em sua maior parte e neste grupo de sujeitos, parecem implicar numa re-avaliação acerca daquelas significações que atribuíam à juventude, especialmente na década de 1960, a utopia, o sentimento de mudança, de transformação e renovação social (Abramo, 1997; Sousa, 1999). Até que ponto é possível creditar tamanha responsabilidade aos jovens? Para além da noção de creditar, será que o plural dos jovens, ‘eles’, está disposto a assumir projetos de mudança social? Será o protagonismo, enquanto termo, e avaliado apenas etimologicamente, adequado, caso o jovem seja considerado o principal ator e, como decorrência, também o principal responsável pelo que acontece (ou não) em sua comunidade?

4.2.8.2 Protagonismo juvenil??!

Será que os adolescentes entrevistados conhecem o conceito de protagonismo juvenil? Hipoteticamente, mesmo não conhecendo o conceito, fazem idéia do que ele pode representar? Ainda que não conheçam nem sequer façam idéia do que significa tal conceito, caso lhes seja apresentado, acreditam ser viável em sua comunidade? Em outras palavras, pensam ser possível que o jovem seja visto como protagonista?

Dos seis alunos, um informou ter entrado em contato com o conceito de protagonismo juvenil. Dias antes da entrevista, Jackson participou de uma conferência sobre juventude: *“Sim, nós vimos naquela palestra que nós tivemos aqui semana passada [a Conferência da Juventude]”*.

No entanto, Jackson parece ter apreendido relativamente o significado de protagonismo juvenil, levando em conta sua resposta quando indagado a respeito: *“Ah, eu não sei, mas eu acho que talvez seria o jovem tentando arranjar um espaço*

dentro da sociedade, eu não sei, podia ser isso”. (Jackson, 18 anos, 3ª série, Educação Física)

Embora nunca tivesse ouvido falar em protagonismo juvenil, Jeremias demonstrou entender o significado de tal conceito: *“Eu acho que é o que o nome diz: os jovens serem protagonistas e não só as pessoas mais velhas. [O jovem] Ter o seu lugar na sociedade, ter voz”. (Jeremias, 17 anos, 2ª série, Engenharia)*

De algum modo, parece que a conotação que as pessoas atribuem ao conceito de protagonismo juvenil, não meramente ao acaso, mas tendo em vista a própria adoção do termo, protagonismo, supõe um conflito intergeracional. Mais especificamente uma ‘disputa’ pelo poder entre as gerações. Com jovens protagonistas, os adultos estarão perdendo seu espaço. Diretamente ou não, essa parece uma ideologia escondida, ou evidenciada, por meio do protagonismo juvenil. Considerando a juventude como uma ameaça (Abramo, 1997; Melucci, 1997; Krauskopf, 2000; Carneiro, 2001) aos adultos, particularmente ameaça de ruptura com o modelo adulto, é preciso investigar minuciosamente a viabilidade deste conceito.

Não faço a mínima idéia. (Clodoaldo, 19 anos, 3ª série, Corpo de Bombeiros)

A afirmação citada anteriormente foi proferida por Clodoaldo. No entanto, representa adequadamente o que Ana, Sílvia e Vilmar também conhecem sobre o conceito de protagonismo juvenil e ou o que este possa representar: nada, eles não têm a mínima idéia. Pode-se até cogitar que esse seja um indício de que não vale à pena simplesmente apresentar, ou mesmo criar, um conceito com o intuito de representar algo, pelo menos aparentemente, novo.

No que se refere à viabilidade do protagonismo juvenil nas comunidades em que os adolescentes pesquisados residem, existe uma diversidade de pontos de vista. A começar pelo conceito, alguns demonstram ser favoráveis, enquanto que Ana se mostra contrária:

Depende da forma. Eu acho que não, pra ser bem sincera. Porque, igual acabei de falar, a gente está aprendendo, a gente não tem credibilidade. Assim, eu acho que tem cada um e cada um. Tem uns que podem, uns que não. (...) Mas eu acho que não tem protagonista. Acho que ninguém pode

saber tudo, ninguém pode, sei lá... Uma sociedade não vive sem crianças, sem mulheres. Eu acho que todo mundo é especial e não tem um principal. Não tem uma fase principal. (Ana, 15 anos, 1ª série, Administração)

Por considerar que o adolescente está aprendendo e que ele não ostenta credibilidade, Ana relativiza as possibilidades de protagonismo juvenil: *“Tem uns que podem, uns que não”*. Em seguida, ela lança mão de um argumento para justificar porque não acredita em protagonismo. Segundo Ana, *“todo mundo é especial”*. Logo, não é possível conceber protagonistas, sequer uma geração principal. No entanto, parece existir certa ambigüidade no que ela afirma. Mais adiante, Ana enaltece a experiência das pessoas mais velhas, subentendendo-se então, que os protagonistas podem ser os mais velhos:

Eu acho que as pessoas mais velhas, por mais que tenha gente assim, que são bem simples, que não aprenderam muita coisa, eles sabem mais. Porque eles viveram a experiência. Eu acho que não tem lição melhor do que viver. Acho que vivendo a gente aprende, quebrando a cara. Não adianta falar que eu sei tudo, que eu estaria me enganando. (Ana, 15 anos, 1ª série, Administração)

A ambigüidade evidenciada na fala de Ana, entretanto, parece largamente aceita pelo senso comum. As constatações de Saffioti (1989) sobre a distribuição do poder com base em critérios etários reforçam a noção de que o mais velho pode sobrepor o mais novo por, supostamente, ser o mais experiente. Salienta-se, no entanto, que esta é uma concepção alheia ao diálogo intergeracional. Aliás, qualquer forma de hierarquia representa oposição a práticas dialogais, democráticas e, por conseguinte, ao protagonismo e ou à participação efetiva dos jovens na sociedade.

Jackson e Sílvia, diferentemente de Ana, acreditam que o protagonismo juvenil é viável. O primeiro condiciona as possibilidades do jovem ser protagonista à sua capacidade de pensar e opinar bem: *“Se ele tem um pensamento bom e opiniões boas, pode sim”*. (Jackson, 18 anos, 3ª série, Educação Física) Em outras palavras, Jackson condiciona o protagonismo à capacidade de consciência e de orientação crítica do sujeito.

Sílvia, mesmo não demonstrando convicção, pensa ser possível ver o jovem como protagonista: *“Talvez seja. Acho que é [possível]”*. Como elementos que

possam justificar tal opinião, aparecem a criatividade e o idealismo dos jovens: *“Os jovens lutam pelos seus ideais e quando querem alguma coisa com muita criatividade acabam conseguindo”*. (Sílvia, 16 anos, 1ª série, Astrologia)

Jackson relata de que forma acredita que o jovem pode ser protagonista: *“Buscando mais direitos dos jovens, levando aos superiores e trazendo a nós jovens tudo que foi passado por eles, que é para passar pra frente”*. (Jackson, 18 anos, 3ª série, Educação Física).

Clodoaldo parece ter gostado da idéia de jovens como protagonistas, particularmente para mostrar para os mais velhos que o jovem também é capaz de fazer o que eles fazem: *“Acho que seria legal, seria muito legal esse negócio de envolver o jovem na comunidade, pra mostrar pro pessoal mais velho que o jovem também é capaz de fazer isso. Fazer o mesmo papel que os mais velhos fazem”*. (Clodoaldo, 19 anos, 3ª série, Corpo de Bombeiros)

Seguindo uma linha de raciocínio semelhante, Jeremias parece questionar a noção de que a idade determina a consciência que alguém possui. Nas palavras dele: *“Com certeza, não é porque somos mais jovens, mais novos, que não podemos ter mais consciência ou participar de decisões, porque com 16 anos o jovem já pode participar da escolha de um líder nacional”*. (Jeremias, 17 anos, 2ª série, Engenharia)

Ressalta-se, no entanto, que a comparação anterior, que relaciona decisões, as mais diversas, com uma eleição presidencial, pode ser limitada. No que diz respeito a este último aspecto, por mais que se trate de uma hipótese, vale lembrar que, nem sempre, atribui-se consciência ao jovem eleitor, credibilidade para escolher os melhores representantes políticos.

Finalmente, embora revele não acreditar na viabilidade do protagonismo juvenil, Ana salienta que o jovem pode se destacar: *“Talvez o jovem se destaque porque é o mais irresponsável, como pode ser o mais gênio, vamos dizer assim. Varia bastante, por isso que eu acho que se destaca mais”*. (Ana, 15 anos, 1ª série, Administração)

5

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudar as significações atribuídas à adolescência e, de uma forma mais específica, ao protagonismo juvenil, pelos próprios 'atores', os jovens, foi um desafio agradável. As possibilidades de significações encontradas foram diversas. Emergiram tanto pontos de vista convergentes quanto divergentes, entre os sujeitos investigados. Neste momento, entretanto, é relevante pontuar algumas observações contundentes, a respeito do fenômeno pesquisado, que pode ser definido como protagonismo juvenil, participação social dos jovens ou mesmo como a concepção de jovem cidadão. Essa, aliás, é uma primeira constatação relevante: o protagonismo juvenil parece ser um conceito novo, sendo encontrada, na revisão de literatura efetuada, a primeira menção a este termo em Abramo (1997). No entanto, o fenômeno ao qual o protagonismo remete não é recente. Embora considerando as alterações nos contextos culturais, econômicos, históricos e sociais no início do século XXI, há alguns aspectos que já eram característicos da participação social das populações juvenis em meados do século XX. A participação social, a consciência sobre si mesmo e sua realidade, a orientação crítica e o desejo de construir um mundo (preferencialmente melhor) ganhou evidência com as manifestações juvenis, em escala mundial, ocorridas entre os anos de 1960 e 1970.

Consideradas, brevemente, a abrangência e a história do fenômeno ao qual o protagonismo se refere, é preciso debater a respeito da(s) concepção(ões) sobre adolescência / juventude que foram relatadas. Gomes da Costa (2000) revela que é urgente a mudança da visão do professor a respeito do adolescente. Em se tratando do grupo de sujeitos pesquisados, porém, é possível notar que, muitas vezes, os próprios jovens trazem uma visão 'negativa' sobre adolescência, quer seja estigmatizante, homogeneizante, ou naturalizante. É como se fosse compartilhada uma concepção que pressupõe a existência de 'uma adolescência' (Zornig, 1999), ou de um "adolescente genérico" (Oliveira & Egry, 1997). Nesse sentido, sugere-se ampliar o conjunto de pessoas para os quais é urgente a mudança de concepção sobre os jovens. Como compartilham a mesma cultura, a mudança precisa começar

pelos próprios jovens. E, paralelamente, ser seguida pelas demais parcelas da população.

Além de uma análise crítica sobre as significações atribuídas à adolescência / juventude, é fundamental levar em conta os âmbitos em que tais significações emergem. Nesta pesquisa, foi o âmbito escolar e, embora não tenham sido avaliados os discursos dos professores, a impressão, a partir das falas dos alunos, é que há dificuldades para estabelecer o diálogo entre professores e alunos. Igualmente, há uma certa ressalva quanto à capacidade dos alunos, dos adolescentes, ou seria um receio pela ameaça que ‘eles’ possam representar? Esta última impressão, por sua vez, parece presente na forma como é conduzido, pela direção da escola, o pleito do grêmio estudantil (ausência de liberdade na composição das chapas) e, após a eleição, pelos entraves encontrados no exercício político do grêmio (censura e ausência de liberdade na proposição de ações), em atividades que não sejam meramente ‘decorativas’ (reformas, estrutura física, eventos para arrecadar fundos).

No que diz respeito ao diálogo entre adultos e adolescentes, o que também se observou é que, ao contrário do que ocorre na escola, e exceto no caso de Sílvia⁴¹, nas famílias estes adolescentes costumam dialogar, participando também das decisões familiares. Jackson e Vilmar, inclusive, demonstram não depreciar os processos democráticos, ainda que suas opiniões não prevaleçam quando tomadas as decisões finais. Ao que parece, a escola, concebida como um espaço público eminentemente participativo (Carneiro, 2001), ainda está distante. E enquanto ela for um meio em que se propagam concepções negativas sobre adolescência e onde não é favorecido o diálogo, a participação democrática e efetiva dos alunos parece inviável. Outrossim, percebe-se que, provavelmente, não são oferecidas atividades fora do ambiente de sala de aula e do horário escolar. Aproveitando o interesse de alguns adolescentes em ser voluntários (quatro deles já foram), as atividades extra-classe poderiam configurar oportunidades ímpares para canalizar ações em prol da coletividade, caracterizando-se como momentos de aprendizagem, desenvolvimento pessoal (De Moulin, 2002) e de contato entre alunos, professores e comunidade. É útil, porém, uma ressalva: o voluntariado jovem apenas será considerado uma forma autêntica de participação e ou protagonismo juvenil caso o jovem envolvido tenha

⁴¹ Curiosamente, Sílvia, que é mais quieta em casa, afirma que sua reprovação na 1ª série do ensino médio ocorreu em função de uma discussão que teve com professor. Além disso, ela revela não se calar diante de posições dos professores com as quais não concorde.

consciência dos objetivos inerentes àquela(s) atividade(s) e sobre o seu papel nesse contexto. De outro modo, poderá parecer mera reprodução de práticas assistencialistas.

No que tange ao envolvimento das pessoas com causas sociais, é freqüente questionar até que ponto esse ‘engajamento’ é voluntário, é consciente. Além disso, existe a hipótese de que, em função do sistema capitalista neoliberal, por um lado, o Estado se afaste de responsabilidades que, até então, eram eminentemente suas; por outro, que os ‘indivíduos’ sejam cada vez mais consumistas, individualistas e hedonistas. Por mais que os discursos e as atitudes de Ana, especialmente, e de Sílvia, mais discretamente, causem a impressão de que a constatação anterior apresenta coerência, tendo em vista o caráter individualista de suas ações, nos demais sujeitos entrevistados não é possível encontrar indícios que ratifiquem esta teoria.

Outras categorias investigadas permitem algumas constatações significativas. O trabalho, entendido como forma de participação social, é um indicador que mostrou que os jovens, enquanto categoria, estão distantes de participar efetivamente em suas comunidades. Dos seis sujeitos, somente um trabalha. E trabalha por meio período, com o pai dele, recebendo R\$ 130,00 por mês. Em compensação, três deles já haviam ‘ouvido um não’ quando procuraram uma colocação profissional.

Contrastando com impressão usualmente compartilhada no senso comum, quatro sujeitos posicionaram-se, sendo que três deles apresentaram uma análise crítica sobre a política e ou os políticos. Considerado o fato de que estes mesmos adolescentes gostam de ler a esse respeito em revistas / jornais, e ou assistir programas televisivos que abordem a política, isso evidencia que, via de regra, os jovens não são “pré-políticos” ou “a-políticos”, como algumas tendências sociais apresentadas por Abramo (1997) indicaram. Por outro lado, dois sujeitos não se posicionaram a respeito desta temática, e um revelou não gostar de política.

Ainda no que se refere à participação política, Mische (1997) apresenta a diversidade de possibilidades para os jovens contemporâneos que tenham interesse em atuar: partidos políticos, movimentos populares, sindicais e anti-discriminatórios, organizações não-governamentais e associações profissionais. Apesar da gama de possibilidades, constata-se que nenhum deles, no momento, atua, de forma organizada, politicamente. O que obnula o envolvimento político destes jovens? Seria a falta de oportunidades? Ou a falta de interesse em participar? É viável falar

em protagonismo, se o jovem não participar no mercado de trabalho e no debate de questões políticas? Uma constatação a respeito destas questões é a notável crise das formas tradicionais de participação política, associada à descrença nos gestores públicos, nos partidos e em seus representantes políticos.

Por fim, conclui-se que, o fenômeno que ora recebe o nome de protagonismo juvenil, e que neste trabalho foi aproximado da concepção de jovem cidadão, assim como da noção de participação social dos jovens, recebeu uma avaliação favorável por parte dos alunos. Enquanto conceito, o protagonismo juvenil sugere a adoção de uma concepção positiva sobre o jovem; o abandono de conceitos estigmatizantes / homogeneizantes / naturalizantes / reificados de adolescência / juventude; a abertura de espaços participativos que favoreçam o exercício da cidadania juvenil (plena); e o diálogo intergeracional, que condena práticas adultistas e adultocêntricas, onde o poder é vertical, está nas “mãos” dos adultos, geralmente “machos, brancos e ricos” (Saffioti, 1989). É relevante destacar que esta pesquisa foi realizada com sujeitos de camadas médias e populares o que pode influir nos resultados finais. Cabe então, fazer duas ressalvas: – primeira – é necessário que qualquer análise leve em conta a categoria classe social; segunda, o protagonismo juvenil deve ser visto como parte, e não como a solução, para os diversos problemas que afetam os contextos em que o jovem vive, como salienta Gomes da Costa (2000).

Ademais, como todos os sujeitos revelaram, remetendo à sub-categoria responsabilidade, ou indicando que jovem também gosta de ‘fazer festa’, o adolescente / o jovem parece não desejar responsabilidades demais, nem quer ser culpado pelos infortúnios do mundo contemporâneo. Nesse sentido, o termo protagonismo juvenil merece uma avaliação minuciosa. Etimologicamente, a palavra protagonismo vem de protagonista, que significa ‘o ator principal’. Após questionar a hierarquia intergeracional parece, por melhor que seja a intenção, contraditório colocar o jovem como o ator principal.

Encontrar nos jovens mais um elemento nos processos de manutenção ou de mudança social, relativizando e dividindo a responsabilidade com as demais gerações na construção de um mundo melhor parece uma alternativa viável. E os psicólogos, como qualquer outro profissional que trabalhe com eles, podem contribuir:

Os psicólogos estão, a nosso ver, perdendo a possibilidade de contribuir na construção de políticas públicas para a juventude que, entendendo a adolescência como um período do desenvolvimento que tem suas características constituídas nas relações sociais e nas formas de produção da sobrevivência, possam contribuir para a re-significação, pelo adulto, deste período e sugerir novas formas de relacionamento que tenham no jovem um parceiro social. (Bock 2002 apud Ozella, 2003, p. 39)

REFERÊNCIAS

Aberastury, A. & Knobel, M. (1992). Adolescência normal. 10 ed. Porto Alegre: Artes Médicas.

Abramo, H.W. (1997). Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. In: Sposito, M. & Peralva, A. (orgs.). Revista Brasileira de Educação, número especial – Juventude & contemporaneidade, nº 5/6, 25-36.

Alves, R. & Dimenstein, G. (2003). Fomos maus alunos. Campinas: Papirus.

Balardini, S. (2000) (org.). La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo. Buenos Aires: CLACSO.

Battistoni, M. M. de M. & Knobel, M. (1992). Enfoque psicossocial da adolescência (uma contribuição à psiquiatria social). Revista ABP-APAL [online]. Vol. 4, nº 14 [citado 15 de outubro 2003], p.53-61. Disponível na World Wide Web: <<http://www.bvs-psi.org.br/scripts/wxis.exe/bvs/iah>.

Borges, C.N.F. (2000). Significatividade das atividades do pátio na educação salesiana. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Gama Filho, Belém (BA). Disponível na World Wide Web: <<http://web.capes.gov.br/AgDw/silverstream/pages/pgRelatorioTesesCompleto.html?AN...> Acesso em: 03 out. 2003.

Brasil. (1988). Constituição Federal de 1988. Brasília: Imprensa Oficial.

Burow, O.A. & Scherpp, K. (1985). Gestaltpedagogia: um caminho para a escola e a educação. 2.ed.rev. e aum. São Paulo: Summus.

Cardoso, R. & Sampaio, H. (1995) (orgs.). Bibliografia sobre a juventude. São Paulo: EDUSP.

Carneiro, M. A. (2001). Os projetos juvenis na escola de ensino médio. Brasília: Interdisciplinar.

Castro, L. R. de. (2001). Da invisibilidade à ação: crianças e jovens na construção da cultura. In: Crianças e jovens na construção da cultura. (pp.19-45). Rio de Janeiro: Nau Editora.

Chiesi, A. & Martinelli, A. (1997). O trabalho como escolha e oportunidade. In: Sposito, M. & Peralva, A. (orgs.). Revista Brasileira de Educação, número especial – Juventude & contemporaneidade, nº 5/6, 110-125.

Corazza, S.M. (2002). Infância & educação: Era uma vez... quer que conte outra vez?. Petrópolis: Vozes.

Cordeiro, A. C. de F.; Menezes, J. de A. & Castro, L.R. de. (2002). Oficinas da cidade em Fortaleza. Psicologia, Reflexão e Crítica [online]. Vol.15, nº 1 [citado 29 de agosto 2003], p.53-61. Disponível na World Wide Web: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722002000100007&lng=en&nrm=iso>. ISSN 0102-7972.

De Moulin, D.F. (2002). Examining the extra-curricular activity involvement of 384 typical high school students. Journal of Instructional Psychology [online]. Vol. 29, nº 3 [citado 11 de abril 2003], p. 203-204. Disponível na World Wide Web: <<http://www.portaldapesquisa.com.br/databases/login?cust=capex&area=psycinfo>>. ISSN 0094-1956.

Francis, S.K. (1992). Effect of perceived clothing deprivation on high school student's social participation. Clothing-and-Textiles-Research-Journal [online]. Vol. 10, nº 2 [citado 11 de abril 2003], p. 29-33. Disponível na World Wide Web: <http://www.portaldapesquisa.com.br/databases/login?cust=capex&area=psycinfo>. ISSN 0887-302X.

Gomes da Costa, A. C. (2000). Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática. Salvador: Fundação Odebrecht.

Gonçalves, M. da G.M. (2003). Concepções de adolescência veiculadas pela mídia televisiva: um estudo das produções dirigidas aos jovens. In: Ozella, S. (org.),

Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica. São Paulo: Cortez, p. 41-62.

Grosso, L.A. (2000). Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas. Rio de Janeiro: DIFEL.

Grossman, E. & Cardoso, M.H.C. (1997) As bases conceituais dos documentos oficiais de atenção à saúde do adolescente. Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano [online] Jul./dez. 1997 [citado 29 de agosto 2003], p.1-11. Disponível na World Wide Web: <<http://www.bvs-psi.org.br/scripts/wxis.exe/bvs/iah>.

Grossman, E. (1998). A adolescência através dos tempos. Adolescência Latinoamericana [online] Jul./set. 1998, vol. 1, nº 2 [citado 29 de agosto 2003], p.68-74. Disponível na World Wide Web: <<http://www.bvs-psi.org.br/scripts/wxis.exe/bvs/iah>.

IBGE. (2000). Dados do censo demográfico de 2000. Rio de Janeiro: IBGE.

Krauskopf, D. (2000). Dimensiones críticas en la participación social de las juventudes. In: Balardini, S. (org.), La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo. Buenos Aires: CLACSO, p. 119-134.

Le Boudec, G. (1984). Contribution a la methodologie d'étude des representations sociales. Cahiers-de-Psychologie-Cognitive [online]. Jun. 1984 vol. 4, nº 3 [citado 11 de abril 2003], p.245-272. Disponível na World Wide Web: <<http://www.portaldapesquisa.com.br/databases/login?cust=capes&area=psycinfo>. ISSN 0249-9185.

Lyra, J.; Medrado, B.; Nascimento, P.; Galindo, D.; Moraes, M. & Pedrosa, C. (1999). "A gente não pode fazer nada, só podemos decidir sabor de sorvete". Adolescentes: de sujeito de necessidades a um sujeito de direitos. Artigo.

Mascellani, M.N. (1995). Juventud y gangs. Psicologia Revista [online]. Set. 1995, vol. 1 [citado 29 de agosto 2003], p.79-89. Disponível na World Wide Web: <<http://www.bvs-psi.org.br/scripts/wxis.exe/bvs/iah>.

Magro, V.M. de M. (1998). Adolescente urbano e o mundo atual: as vivências e as formas de estar no mundo. Psicologia em Estudo [online]. Jul./dez. 1998, vol. 2, nº 3 [citado 29 de agosto 2003], p.39-79. Disponível na World Wide Web: <<http://www.bvs-psi.org.br/scripts/wxis.exe/bvs/iah>.

Martínez, S. A. (2000). A cultura jovem na ótica dos(as) professores(as) de uma escola de ensino médio. In: Candau, V.M. (org.). Reinventar a escola. Petrópolis: Vozes, p. 79-101.

Matheus, T. C. (2000). Adolescência: idealização e marginalidade. Pulsional Revista de Psicanálise [online]. Nov. 2000 [citado 29 de agosto 2003], p.69-75. Disponível na World Wide Web: <<http://www.bvs-psi.org.br/scripts/wxis.exe/bvs/iah>.

Matos, K.S.L. de. (2001). Juventude e escola: desvendando teias dos significados entre encontros e desencontros. 241 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza (CE). Disponível na World Wide Web: <<http://web.capes.gov.br/AgDw/silverstream/pages/pgRelatorioTesesCompleto.html?AN...> Acesso em: 03 out. 2003.

Melucci, A. (1997). Juventude, tempo e movimentos sociais. In: Sposito, M. & Peralva, A. (orgs.). Revista Brasileira de Educação, número especial – Juventude & contemporaneidade, nº 5/6, 5-14.

Meneghetti, A. D. & Gomes, W. B. (2002). Função da reflexividade em grupos de conversação com adolescentes no contexto escolar. Revista Interação em Psicologia, 6(2): 127-140.

Mische, A. (1997). De estudantes a cidadãos: redes de jovens e participação política. In: Sposito, M. & Peralva, A. (orgs.). Revista Brasileira de Educação, número especial – Juventude & contemporaneidade, nº 5/6, 134-150.

Müxel, A. (1997). Jovens dos anos noventa: à procura de uma política sem “rótulos”. In: Sposito, M. & Peralva, A. (orgs.). Revista Brasileira de Educação, número especial – Juventude & contemporaneidade, nº 5/6, 151-166.

Oliveira, M. A. de. & Egry, E. Y. (1997). A adolescência como um constructo social. Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano [online]. Jul./dez. 1997 [citado 29 de agosto 2003], p.12-21. Disponível na World Wide Web: <<http://www.bvs-psi.org.br/scripts/wxis.exe/bvs/iah>.

Ozella, S. (2003). A adolescência e os psicólogos: a concepção e a prática dos profissionais. In: Ozella, S. (org.). Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica. São Paulo: Cortez, p. 17-40.

Pedrosa, L. C. (2003). O protagonismo juvenil e a cultura escolar do ensino médio. Artigo. Disponível na World Wide Web: <http://www.gdh.ma.gov.br/noticias/mat_especial_centros_arquivos/mat_esp_artigo.htm. Acesso em: 01 abr. 2003.

Pimentel, A. M. (2001). Um olhar sobre os olhares: uma etnografia do centro de referência do adolescente. 241 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) – Universidade Federal da Bahia, Salvador (BA). Disponível na World Wide Web: <<http://web.capes.gov.br/AgDw/silverstream/pages/pgRelatorioTesesCompleto.html?AN...> Acesso em: 03 out. 2003.

Postman, N. & Weingartner, C. (1971). Contestação: nova fórmula de ensino. São Paulo: Expressão e Cultura.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1998). Manual de investigação em ciências sociais. Lisboa: Gradiva.

Ricci, R. (2002). O protagonismo juvenil e a crise das instituições modernas. Artigo. Disponível na World Wide Web: <http://www.portalcpp.com.br/doc/protagonismo_juvenil.pdf Acesso em: 23 abr. 2003.

Rosa, M. D. (2002). Adolescência: da cena familiar à cena social. Psicologia USP [online]. Vol. 13, nº 2 [citado 24 de julho 2003], p.227-241. Disponível na World Wide Web: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-6564200200013&lng=pt&nrm=isso.ISSN0103-6564.

Saffioti, H. (1989). Introdução: A síndrome do pequeno poder. In: Azevedo, M.A. & Guerra, V.N. de A. (orgs.). Crianças vitimizadas: a síndrome do pequeno poder. São Paulo: Iglu, p. 13-21.

Salles, L. M. F. (1995). A representação social do adolescente e da adolescência: um estudo em escolas públicas. Cadernos de Pesquisa [online]. Ago. 1995, vol. 94 [citado 29 de agosto 2003], p.25-33. Disponível na World Wide Web: <<http://www.bvs-psi.org.br/scripts/wxis.exe/bvs/iah>.

Sandoval, M. (2000). La relación entre los cambios culturales de fines de siglo y la participación social y política de los jóvenes. In: Balardini, S. (org.), La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo. Buenos Aires: CLACSO, p. 147-164.

Santos, M. F. & Bastos, A. C. de S. (2002). Padrões de interação entre adolescentes e educadores num espaço institucional: re-significações de trajetórias de risco. Psicologia Reflexão e Crítica [online]. Vol.15, nº 1 [citado 29 de agosto 2003], p.45-52. Disponível na World Wide Web: <<http://www.bvs-psi.org.br/scripts/wxis.exe/bvs/iah>.

Schwartz, G. (2000). Juventude da AL está condenada pela miséria. In: Folha de São Paulo, 20 ago. 2000 (Coluna Tendências Internacionais).

Silva, B. (1987). Dicionário de Ciências Sociais. 2.ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.

Smolka, A. L. B. (1992). Internalização: seu significado na dinâmica dialógica. Revista Educação e Sociedade, nº 42, agosto / 92: 328-335.

Sousa, J. T. P. (1999). Reinvenções da utopia: a militância política de jovens nos anos 90. São Paulo: Hacker Editores.

Souza, P. R. P. (2000). Quando o olho vira boca: avaliação das estratégias de comunicação rural e o protagonismo juvenil no projeto escola de vídeo da organização não governamental Auçuba. 111 f. Dissertação (Mestrado em

Administração Rural e Comunicação Rural) – Universidade Federal Rural de Pernambuco. Disponível na World Wide Web: <<http://web.capes.gov.br/AgDw/silverstream/pages/pgRelatorioTesesCompleto.html?AN...>> Acesso em: 03 out. 2003.

Vogel, P. (2003). A diferença entre o voluntariado jovem e o protagonismo juvenil. Artigo. Disponível na World Wide Web: <<http://207.68.162.250/cgi-bin/getmsg?curmbox=F000000001&a=52773cab471c126972e...>> Acesso em: 25 abr. 2003.

Waxman, H. C. & Sulton, L. D. (1984). Evaluating effects of nonclass experiences on students' educational aspirations and academic achievement. Psychological – Reports [online]. Abr. 1984 vol. 54, nº 2 [citado 11 de abril 2003], p.619-622. Disponível na World Wide Web: <<http://www.portaldapesquisa.com.br/databases/login?cust=capes&area=psycinfo>>. ISSN 0033-2941.

Zornig, S. A. J. (1999). Adolescente e modernidade. Cadernos do Tempo Psicanalítico [online]. Abr. 1999 [citado 29 de agosto 2003], p.143-149. Disponível na World Wide Web: <<http://www.bvs-psi.org.br/scripts/wxis.exe/bvs/iah>>.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

Consentimento de participação

Carta para obtenção de consentimento livre e esclarecido para pesquisas que envolvam:

Adolescentes (Menores, ou não, de 18 anos), Entrevistas e Avaliação.

Caro(a) Senhorito(a):

Eu, Gustavo Dal Pizzol, psicólogo, portador do CPF: 893.405.669-04, RG: 8.030.474-9, estabelecido na Rua Abraão Brandalise, nº 251, Bairro Santa Teresa, CEP 89560-000, na cidade de Videira-SC, cujo telefone de contato é (49) 566-1624, desenvolverei uma pesquisa cujo título é *“Protagonismo Juvenil: significações atribuídas por alunos e professores de ensino médio”*.

O objetivo deste estudo é investigar as significações atribuídas ao protagonismo juvenil por alunos e professores de ensino médio e, para tal, necessito que você concorde em fornecer informações a respeito de sua vida pessoal, cujas perguntas estão em anexo. Deverei ocupá-lo(a) por volta de 2 horas para responder ao roteiro de entrevista, sendo que realizarei os seguintes procedimentos:

- 1- Primeiramente, agendarei com você a data e o horário para a realização da entrevista conforme a disponibilidade de ambos;
- 2- A entrevista será um diálogo informal, sem que haja pressão para responder, ou qualquer situação desagradável. Você poderá responder como desejar;
- 3- As entrevistas serão gravadas, com o seu consentimento, e o gravador estará à sua frente. Assim sendo, você poderá desligá-lo quando desejar;
- 4- Ao final da entrevista, a gravação será cuidadosamente transcrita na íntegra, para que não se altere ou perca alguma informação. Posteriormente, as informações coletadas serão analisadas pelo pesquisador, podendo representar avanço no conhecimento científico sobre o tema;
- 5- O material transcrito será guardado em arquivo particular onde somente o pesquisador terá acesso. Após cinco anos, os documentos e as fitas serão

incinerados conforme as normas de sigilo e ética de uma pesquisa científica.

A sua participação nesta pesquisa é voluntária e constará de perguntas que deverão ser respondidas sem minha interferência, além da avaliação clínica, sem riscos, mas que pode determinar os seguintes desconfortos: constrangimentos, tristeza e emoção ao lembrar de algum fato da vida, ou sobre a sua família e a situação de vida atual.

A participação também não trará qualquer benefício direto, mas proporcionará um melhor conhecimento a respeito das significações atribuídas ao protagonismo juvenil e à adolescência, da relação entre adolescentes / jovens e adultos, e da participação social e política das populações juvenis, especialmente nas escolas de ensino médio. Esse estudo poderá beneficiar outras pessoas e a sociedade como um todo. Entretanto realço que somente ao concluí-lo poderei precisar a presença de algum avanço.

Informo que você também tem a garantia de acesso, em qualquer etapa do estudo, a qualquer esclarecimento de eventuais dúvidas. E, se tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNOESC, situado na Rua Jaime Martins Alves, 196, CEP 89600-000, em Joaçaba-SC, através do fone: (49) 551-2045, e comunique-se com o coordenador Profº Ms. Jovani Antonio Stefani.

Também é garantida a liberdade de retirada de consentimento a qualquer momento, ou mesmo de deixar de participar do estudo, sem qualquer prejuízo.

Garanto que as informações obtidas serão analisadas em conjunto com outros sujeitos, não sendo divulgada a identificação de nenhum dos participantes.

Você tem o direito de ser mantido(a) atualizado(a) sobre os resultados parciais da pesquisa e, caso seja solicitado, darei todas as informações que desejar.

Não existirão despesas ou compensações pessoais para o(a) participante em qualquer fase do estudo. Também não haverá compensação financeira relacionada à participação na pesquisa. Se existir qualquer despesa adicional, ela será absorvida pelo orçamento da pesquisa.

Eu me comprometo em utilizar os dados coletados somente para pesquisa, e os resultados deverão ser veiculados através de artigos científicos em revistas especializadas e / ou em encontros acadêmicos e congressos, sem nunca tornar possível a sua identificação.

Anexo está o consentimento livre e esclarecido para ser assinado caso não tenha ficado qualquer dúvida.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Acredito ter sido suficientemente informado(a) a respeito das considerações que li, ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo: *“Protagonismo Juvenil: significações atribuídas por alunos e professores de ensino médio”*.

Eu discuti com o Psicólogo Gustavo Dal Pizzol sobre minha decisão em participar nesta pesquisa. Ficaram claros para mim quais são os propósitos, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimento permanente.

Ficou evidente também que a minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia de acesso aos resultados, além de poder esclarecer dúvidas a qualquer tempo. Concordo, voluntariamente, em participar neste estudo. Entretanto, poderei retirar o meu consentimento a qualquer tempo, sem penalidade ou prejuízo, ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Assinatura do(a) adolescente
Nome:
Endereço:
RG:
Fone:

Data: ____/____/____

Assinatura do pesquisador

Data: ____/____/____

Obs.: O termo foi apresentado e assinado em duas vias, sendo que uma ficou com o sujeito da pesquisa e a outra está arquivada com o pesquisador.

APÊNDICE 2

Roteiro para entrevista focada com alunos (semi-estruturada)

BLOCO 1 – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome:

Idade:

Data de nascimento:

Sexo:

Endereço:

Residência: () Própria () Alugada () Outros:

Quantos cômodos?

Grupo familiar:

Renda mensal do grupo:

Que aparelhos eletroeletrônicos vocês possuem em sua casa?

Escola:

Série:

Turno:

Repetência: () Sim () Não Se sim, especifique:

Cursos e/ou outras atividades extra-curriculares:

Religião

Qual é a importância da religião na sua vida?

Trabalho remunerado?

Quantos anos você tinha quando começou a trabalhar remuneradamente?

Atualmente, você possui trabalho remunerado?

Aproximadamente, quantas horas você trabalha por semana?

Que tipo de trabalho você faz?

Quanto você ganha por mês?

Está procurando trabalho remunerado?

Por meio de que instrumentos você costuma manter-se informado(a) sobre o que acontece na sua comunidade e no mundo?

BLOCO 2 – PROTAGONISMO JUVENIL / PARTICIPAÇÃO POLÍTICA E SOCIAL

- Você conhece experiências / situações que envolvam o protagonismo juvenil?
- Você conhece experiências / situações que envolvam a participação política ou social das pessoas?
- Já participou de alguma?
- Saberá informar se seus pais, ou alguém que você conhece, já tiveram alguma experiência com protagonismo juvenil?
- Saberá informar se seus pais, ou alguém que você conhece, já tiveram participação política ou social em suas comunidades?
- Você participa, ou participou, de algum projeto ou do grêmio estudantil?

APÊNDICE 3

Roteiro para entrevista focada com professores (semi-estruturada)

BLOCO 1 – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome:

Idade:

Data de nascimento:

Sexo:

Estado civil:

Endereço:

Residência: () Própria () Alugada () Outros:

Quantos cômodos?

Grupo familiar:

Renda mensal do grupo:

Que aparelhos eletroeletrônicos vocês possuem em sua casa?

Escola(s) em que trabalha:

Disciplina(s) que leciona:

Tempo de serviço:

Graduação:

Religião

Qual é a importância da religião na sua vida?

Quantos anos você tinha quando começou a trabalhar remuneradamente?

Aproximadamente, quantas horas você trabalha por semana?

Por meio de que instrumentos você costuma manter-se informado(a) sobre o que acontece na sua comunidade e no mundo?

BLOCO 2 – PROTAGONISMO JUVENIL / PARTICIPAÇÃO POLÍTICA E SOCIAL

- Você conhece experiências / situações que envolvam o protagonismo juvenil?
- Você conhece experiências / situações que envolvam a participação política ou social das pessoas?
- Já participou de alguma?
- Saberá informar se seus pais, ou alguém que você conhece, já tiveram alguma experiência com protagonismo juvenil?
- Saberá informar se seus pais, ou alguém que você conhece, já tiveram participação política ou social em suas comunidades?
- Você participou de algum projeto ou do grêmio estudantil?

APÊNDICE 4**Tabela 1 – Ocorrências de trabalhos identificados através de fontes eletrônicas**

Fonte/Descritor	Adolescência	Protagonismo Juvenil	Participação de alunos do ensino médio	Pertinentes à pesquisa em questão	Período da consulta
Biblioteca Virtual/POL	357	00	00	11	Ago./set. 2003
Banco de Teses/CAPEs	100	03	20	04	Outubro 2003
PsycINFO	5998	00	23	04	Abril 2003
TOTAL	6455	03	43	19	-