

**CARLOS AUGUSTO CALLEGARO**

**JUVENTUDE(S) E ESCOLA:  
SUAS CULTURAS EM DIÁLOGO**

**Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação em educação – CED da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, documento parcial do requisito para a obtenção do título de mestre na Linha de pesquisa Movimentos Sociais e Educação.**

**Prof<sup>ª</sup> Dra Olga Celestina Durand (Orientadora)**

**Florianópolis**

**2007**

**CARLOS AUGUSTO CALLEGARO**

**JUVENTUDE(S) E ESCOLA:  
SUAS CULTURAS EM DIÁLOGO**

**Dissertação submetida ao Colegiado do Curso de Mestrado em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, em cumprimento parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.**

**APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA EM 25/06/2007**

Dra. Olga Celestina da Silva Durand (CED/UFSC – Orientadora)

Dra. Mariléia Maria da Silva (UDESC – Examinadora)

Dra. Cláudia Cisiane Benetti (FACOS/RS – Examinadora)

Dra. Terezinha Maria Cardoso (CED/UFSC – Suplente)

**Florianópolis / SC, Junho de 2007**

## AGRADECIMENTOS

Muitas foram as pessoas, familiares, amigos amigas, colegas, profissionais, que de uma forma ou outra, contribuíram para a realização deste trabalho. A todos agradeço.

Aos meus pais, Domingos e Maria José, que me ensinaram amar, partilhar, acolher os que precisam, condenar as injustiças, viver a vida com bom humor.

À Vanessa pelo amor.

Ao Pedro, meu filho, pelo sorriso, pela alegria, pela vivacidade, pelas brincadeiras que fizemos juntos.

Aos meus irmãos Mário, Gordo, Mana, às cunhadas Preta e Vera, aos sobrinhos e sobrinhas Guilherme, Fernando, Natália, Pietro, Luísa e Gabriel, à prima Jô, por estarem, mesmo longe, sempre perto, prontos para o que der e vier.

À Licinha, pelo afeto e cuidado.

Aos amigos e amigas Sandra, Dodô, Doio, Vanessa, Chica, Seu Antônio, Dona Natália e Dona Santana e demais amigos e amigas, principalmente os jovens, que fazem parte da Casa Chico Mendes. Pela acolhida nos dias que passei em Florianópolis, as conversas sobre educação, as diversas ajudas na confecção do trabalho, os cafés e jantas, as brincadeiras, risadas, os momentos de dor, os encontros na esquina.

À Marieta e Valdemar pelo cuidado, carinho e amor que têm nos dedicado.

À amiga Patrícia pelo incentivo em enfrentar os primeiros passos da caminhada ao mestrado.

Aos colegas, amigos e amigas do mestrado principalmente Carla, Ana Paula, Suzana, Raquel, Marcos, Cátia e Iolanda, da Linha de Pesquisa Educação e Movimentos Sociais, pelos estudos, debates, afetos e os bons momentos de conversas e cafés na lanchonete do CED.

Aos professores do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina – Sônia, Cristiana e Marlene, pelos importantes momentos de estudo, pela dedicação e pelo afeto. Às professoras Therezinha e Ana Baiana pelas contribuições na banca de qualificação. Aos funcionários que sempre estiveram prontos para as dúvidas e resolução de problemas.

Às professoras Cláudia e Mariléia que, generosamente, aceitaram o convite para debater este trabalho.

À escola A. N. P., direção, funcionários, professores e jovens pelo acolhimento durante a pesquisa, pela disponibilidade dos que participaram das entrevistas, por me proporcionarem tantos ensinamentos.

Agradeço principalmente à Olga, minha orientadora, pela dedicação, paciência, capacidade profissional e sobretudo pela amizade e afetuosidade.

Agradeço e dedico este trabalho aos jovens que em meio as dificuldades de suas vidas, seguem “inventando a felicidade”.

## RESUMO

Este trabalho analisa os *grupos culturais juvenis* como espaço de formação dos jovens e as possibilidades de suas *autorias* como elementos importantes na constituição de uma *cultura da escola*. Por meio de questionários e entrevistas organizou-se um diálogo com jovens e professores da escola, onde foi possível, com o escutar de suas falas, conhecer as características socioculturais destes jovens, seus pertencimentos a grupos, bem como, o significado que estes atribuem a escola. A pesquisa permitiu refletir sobre as vivências e as percepções juvenis sobre a sua condição e como são reconhecidos pelos professores da escola. Também, foi possível aprofundar uma compreensão sobre as situações de *autorias* vividas pelos jovens, sempre em torno de algumas categorias, como a sociabilidade, solidariedade e reconhecimento. A pesquisa possibilitou perceber que estes jovens, que emergem no cotidiano escolar e que se associam em *grupos culturais juvenis*, organizados de várias maneiras e em vários espaços, quando vistos, reconhecidos e respeitados, trazem elementos para dialogar com os diversos autores da vida escolar, construindo, dessa forma, suas *autorias* e conhecimentos que podem colaborar na constituição de uma nova *cultura da escola*.

Palavras chave: Grupos culturais juvenis – cultura da escola – sociabilidade - autorias

### **ABSTRACT**

This study analysis the youthful cultural groups as a place that develop young people and their own experience possibilities as important elements to constitute the school culture. Through questionnaires and interviews, it was organized a dialogue with young people and teachers from a State School in Santa Catarina, SC. There, with their own speeches, it was possible to know that youthful group's socio-cultural characteristics, the knowledge of the group and its contribution to the school. The research allowed to think about the young group's living experiences and young perceptions about their own conditions and how they are recognized by their school teachers. In addition, it was possible to deepen the comprehension on their own experiences, always around of some categories such as: sociability, solidarity and recognition. The research made possible to notice that these young people that emerge from the school daily life and the ones that makes association with youthful cultural groups, when organized in different ways and places, when recognized and respected, bring elements to discuss with the several school life authors. In this way, they build their own experiences and knowledge that might contribute to a new school culture.

**Key-words:** youthful cultural groups – school culture – sociability – own experiences

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>08</b>
<b>1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....</b>	<b>22</b>
1.1 Socialização: primária, secundária, outros significativos.....	22
1.2 Instituição escolar: de lugar da socialização a lugar de contradições.....	25
1.3 Grupos culturais juvenis: sujeitos da conformação da cultura da escola.....	29
1.4 Grupos culturais juvenis e escola: lugares de sociabilidade.....	31
1.5 Que entendemos por jovens.....	32
1.6 Juventudes: sujeitos e autores.....	35
<b>2 CAMPO DE ESTUDOS.....</b>	<b>40</b>
2.1 A escola. ....	40
2.2 Jovens: características socioculturais, inserção nos grupos e na escola.....	43
- Características socioculturais dos jovens.....	43
- Pertencimento a grupos culturais juvenis.....	45
- Os jovens e a escola.....	48
<b>3 A ESCOLA E OS GRUPOS CULTURAIS JUVENIS: CONSTITUINDO A CULTURA DA ESCOLA.....</b>	<b>51</b>
3.1 O que é ser jovem para o (s) jovem (ns).....	51
- Os jovens da pesquisa e seus grupos.....	58
- Os jovens, os grupos e a escola: aprendizagens.....	73
3.2 O olhar dos professores sobre os jovens.....	81
- Que jovem é esse?.....	82
- Sobre os grupos Culturais juvenis.....	85
- Que espaço a escola dá aos jovens?.....	90
<b>4 ELEMENTOS DA AUTORIA NA RELAÇÃO: O OLHAR DOS JOVENS, O OLHAR DOS PROFESSORES.....</b>	<b>97</b>
<b>CONSIDERAÇÕES PARA INICIAR OUTRAS AUTORIAS.....</b>	<b>109</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>113</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>117</b>

## I. INTRODUÇÃO

O motivo primeiro da realização deste trabalho é entender as formas associativas dos jovens, em seus grupos culturais, na relação com seus processos de escolarização. Com enfoque especial às expressões de autoria, entendida aqui como a capacidade criadora, de homens e mulheres, neste caso os sujeitos jovens, que em sua interação com os outros e o mundo vão se fazendo e ao mundo. Pretendo analisar as relações da Cultura Juvenil, por meio de seus grupos, com a Escola, por meio de seus professores, que se desenvolvem e se manifestam de várias maneiras e em vários lugares, seja nas atividades em sala, na quadra de esportes, no pátio, nos arredores da escola, nos eventos, nos diálogos, silêncios, transgressões, brincadeiras, em diversas situações de convivência. Atento aos grupos culturais juvenis pretendo entender se as culturas juvenis são capazes de apontar os jovens como autores importantes para a construção de caminhos significativos para a constituição de uma nova cultura da escola.

O interesse e aproximação a este tema de pesquisa nasceu no período em que trabalhei na Escola Básica América Dutra Machado, instituição pública localizada no Bairro Monte Cristo na cidade de Florianópolis<sup>1</sup>. Sua origem, portanto, surge do meu trabalho como professor de Educação Física, da minha prática pedagógica, da relação com os professores, funcionários, técnicos, direção, pais, lideranças da comunidade e, principalmente, da convivência com crianças e jovens. Aproximei-me destes sujeitos que compõe a escola, participando dos diversos acontecimentos que fazem parte do seu cotidiano, na mediação de conflitos entre alunos, na organização de pautas para formação dos professores, na articulação da escola com a comunidade, bem como nas reuniões de planejamento, como membro eleito do Conselho Deliberativo Escolar e da Associação de Pais e Professores.

---

<sup>1</sup>A Escola de Educação Básica América Dutra Machado localiza-se no Bairro Monte Cristo, em Florianópolis, SC.



Várias foram as oportunidades de convivência com os alunos/jovens<sup>2</sup> da escola não só por meio das aulas de Educação Física, mas em outras situações: nos momentos de entrada e saída, recreio, intervalo entre as aulas e também pelo contato com aqueles que perambulavam pela escola ou que buscavam na observação das aulas de Educação Física, um local para passar o tempo ou para se aconchegar.

Neste período, começaram minhas primeiras observações dos *grupos juvenis* que circulavam pela *escola*, alguns unidos pela capoeira, outros pela religião, pela música, pelo esporte, principalmente futebol, ou mesmo reunidos pela amizade, que se constituíram em ambientes vários, no seu interior ou além dos muros escolares.

É importante destacar a convivência que mantive com os jovens na Casa Chico Mendes<sup>3</sup>, muitos deles estudantes da escola pesquisada, onde tive oportunidade de observar e acompanhar um pouco mais as suas vidas, como também o trabalho pedagógico ali realizado. Se na escola observava uma relação dos jovens, muitas vezes marcada pela indiferença e desinteresse, nesta instituição encontrei uma relação mais prazerosa, de tal maneira que suas presenças diárias davam-se espontaneamente.<sup>4</sup> Nesta casa pude olhar para os grupos juvenis de um outro lugar, conheci outros grupos: de hip hop, dos que se reuniam para a balada, dos que vinham para conviver.

Embora, neste período, ainda estivesse cercado de incertezas, a questão acerca dos grupos juvenis e suas relações com a escola foi se delineando como meu tema de pesquisa. Uma das minhas certezas, porém, era que esse estudo poderia contribuir, de alguma maneira, com a parcela jovem mais vulnerável frente às transformações da sociedade, pois eram estes os jovens com os quais convivia.

Com a perspectiva de melhor entender essa conjuntura, busquei dados de pesquisas que mostram que, em nível nacional, essa realidade, em princípio, não é diferente. A juventude vem passando por situações que apontam um alto índice de mortalidade por fatores externos: homicídios, acidentes e suicídio. Waiselfisz (2004, p. 26), referindo-se aos jovens brasileiros, entre 15 e 24 anos, que morreram no ano de 2002, afirma que acima de 2/3 (72%) foram mortos por causas externas, sendo o homicídio o maior responsável.

---

<sup>2</sup> Daqui para diante chamarei os alunos de jovens porque estes estão para além da condição de aluno, são sujeitos socioculturais, “cada um deles ao chegar à escola, é fruto de um conjunto de experiências sociais vivenciadas nos mais diferentes espaços sociais” (Dayrell, 1996, p.140).

<sup>3</sup> A Associação dos Amigos do Centro de Atividades Comunitárias Chico Mendes (Casa Chico Mendes), há 12 anos vem realizando atividades sócio-educativas com crianças, jovens e famílias da comunidade de entorno à Escola América Dutra Machado.

<sup>4</sup> Ver estudos de Lima (2003) *Só sangue bom: construção de saberes e resistência cultural como expressões do protagonismo juvenil*, realizado com jovens frequentadores da Casa Chico Mendes.

Segundo Sposito (2005) uma das conseqüências das últimas mudanças sócio econômicas, com a mundialização e liberalização do funcionamento do mercado, e que de uma forma ou outra influenciam a vida dos jovens, é o número crescente de trabalhadores levados à informalidade e outros tantos ao desemprego. Nos anos 90, segundo pesquisa realizada no ano 2000 pelo IBGE, 62,2% dos que perderam emprego eram jovens.

Para a autora, estes jovens possuem algumas características importantes, como por exemplo, o fato de que, apesar de mais da metade dos que estudam (52%) estarem no ensino médio, o que não deixa de ser um dado positivo, pelo menos 30% dos que chegam encontram-se em defasagem série/idade<sup>5</sup> por não concluírem o ensino fundamental até a faixa etária considerada ideal, 14 anos.

Optei em realizar a pesquisa na escola pública<sup>6</sup>, no ensino médio noturno<sup>7</sup>, pois é onde se encontra esta população jovem que é mais privada de seus direitos básicos. Mesmo sabendo que este estudo que empreendo tem limitações para contribuir com tal realidade, ao mesmo tempo penso que compreender a situação vivida por estes jovens é uma das formas de auxílio para descobrir caminhos efetivos de intervenção no ensino médio noturno da escola pública.

Desde a década de 90, houve um aumento do número de jovens que estão estudando,<sup>8</sup> mas combinado com uma elevada população de jovens que se encontra vinculada ao mundo do trabalho (76%), seja trabalhando efetivamente (40%) ou que se considera desempregada (36%). Considero que estes jovens são resistentes por permanecerem estudando até este nível de ensino, mesmo vivendo sob condições adversas. Ressalte-se o fato de que este aumento da escolaridade não quer dizer melhoria de qualidade do ensino, pois o aumento de matrículas observados no decorrer desta década, não foi acompanhado do aumento de recursos materiais e humanos necessários (SPOSITO, 2005).

Com isso, reafirmo minha opção em estudar principalmente a juventude que em sua maioria encontra-se em situação de empobrecimento, que estuda, mas é dependente do trabalho para se manter, aquela que procura a escola pública por ser um dos poucos lugares

---

<sup>5</sup> Fonte: IBGE, PNAD 2001.

<sup>6</sup> 89% dos jovens entrevistados tiveram maior parte de sua formação na escola pública e 76% toda sua formação foi em escola pública. Fonte: Pesquisa Perfil da Juventude Brasileira (ABRAMO e BRANCO, 2005)

<sup>7</sup> Nesta fase encontraria uma faixa etária para além dos 18 anos, em relação a quem não existem muitas pesquisas nem políticas públicas para atender suas demandas.

<sup>8</sup> Segundo dados de pesquisa realizada em 2001 pelo IBGE um total de 16,2 milhões de alunos jovens (entre 15 e 24 anos) freqüentam a escola, contra 11,6 milhões de pesquisa realizada em 1995. Somente no ensino médio, 7,6 milhões de jovens estudantes, no entanto, até este mesmo ano, um contingente de 60% dos jovens não está na escola (SPOSITO, 2005).

em que tem acesso ao conhecimento mais sistematizado e onde acredita que encontrará formação, ou pelo menos diploma, para melhorar sua condição de vida.<sup>9</sup>

Nesse processo de escolarização dos jovens levo em conta fatores externos, como o trabalho, embora este não seja o foco central desta pesquisa. No entanto é um dos motivadores, pois o trabalho não só é um elemento que vai inseri-lo na vida adulta, sendo trânsito para esta fase da vida, como também é importante para suprir suas necessidades imediatas. Para 64%<sup>10</sup> da população jovem, o trabalho está relacionado ao conceito de necessidade, entendem que dele depende sua sobrevivência com uma dignidade mínima.

Ao considerar esse universo sócio econômico, na medida em que aumentava meu interesse pela temática e a certeza da necessidade de estudos que me fizessem entender um pouco mais do universo jovem, também ampliavam-se os caminhos possíveis para abordar o tema. Fui percebendo que até mesmo uma conceituação mais precisa sobre juventude não era possível devido a maleabilidade conceitual desta categoria. Isso por que a condição de ser jovem está condicionada às diferentes situações dos diversos grupos sociais que compõem nossa sociedade, da mesma maneira que não se encontra a mesma juventude ao se comparar diferentes períodos da história. Para Margullis (1996) convém referir-se à juventudes, no plural, ou grupos juvenis ao invés de juventude.

Ao realizar e acompanhar os estudos sobre juventude<sup>11</sup> da Comunidade Chico Mendes, além dos contatos da escola e na Casa Chico Mendes, cada vez mais aproximava-me da definição sobre o que, exatamente, pesquisaria. Agucei meu interesse sobre a importância do *grupo* para os jovens, que se agregam para construir suas vidas, decidirem sobre suas trajetórias, criarem alternativas de sobrevivência e resistirem a uma cultura que predomina e que os coloca à margem de grandes decisões. Segundo os dados do Perfil da Juventude Brasileira, levantados por Abramo (2005), chega a 15% o número de jovens que participam de grupos culturais e uma variação em torno de 50%, dependendo o tipo de grupo, de jovens que não participam mas gostariam de participar<sup>12</sup>. No entanto, é preciso ficar atento a estes dados, pois é possível que os jovens que responderam à pesquisa, entendam que grupos são aqueles fechados em torno de uma atividade mais formal como o esporte, a arte e a religião, ao passo que os grupos juvenis podem ter uma outra organização, marcada pela fluidez, pela

---

<sup>9</sup> Para os jovens pesquisados a escola é muito importante para seu futuro profissional (76%), para entender a realidade (74%), para coisas que faz no dia-a-dia (66%), para conseguir trabalho hoje (58%). Pesquisa Perfil da Juventude Brasileira.

<sup>10</sup> Pesquisa *Perfil da Juventude Brasileira*.

<sup>11</sup> Pesquisa de Lima (2003) e Ribes (2005) Histórias de vida: saberes informais e formais do sujeito jovem da comunidade Chico Mendes.

<sup>12</sup> Pesquisa *Perfil da Juventude Brasileira*

pouca rigorosidade de dias, horários e locais de encontro, como os grupos de amigos que se reúnem nas ruas, praças e saem em finais de semana para a balada.

Os grupos culturais juvenis mostram uma resistência diferenciada daquelas dos movimentos sociais tradicionais, agremiações, partidos jovens ou movimento estudantil. Sua resistência situa-se em algumas escolhas e decisões em seu cotidiano, forma de superar problemas imediatos que os afligem. Escolhas e decisões restritas, devido a condicionantes sociais, ou mesmo à tutela dos adultos, seja nas famílias ou instituições, mas mesmo assim escolhas importantes para dar rumo às trajetórias de suas vidas.

Para Mellucci (2001, p. 97):

os movimentos nas sociedades complexas são redes submersas de grupos, de pontos de encontro, de circuitos de solidariedade que diferem profundamente da imagem do ator coletivo politicamente organizado (...) a agregação tem caráter cultural e se situa no terreno da produção simbólica na vida cotidiana.

Ao mesmo tempo em que me aportava com teorias para entender a importância do grupo na formação dos jovens, somado às minhas experiências como professor, quando ouvia seus pedidos de maior espaço de participação na vida escolar, não encontrava literatura que tratasse o estudante em sua condição de jovem para subsidiar um aprofundamento teórico. Sposito (2000) apresenta dados que corroboram com a impressão de que se sabe pouco sobre os projetos dos jovens, pois as pesquisas em relação à escola, até então, pouco tratam do aluno além de questões de aprendizagem e comportamentais. Entendia que estas questões, apesar de importantes, não eram suficientes para compreender os jovens, que os comportamentos e maneiras de se relacionar com as aprendizagens são múltiplos e variáveis quando se considera que estes são sujeitos e autores. Corroborava com essa ideia Dayrell (1996), quando acrescenta que, muito mais que alunos, estes jovens têm toda uma vida anterior e exterior à vida escolar e, ao nela ingressar, trazem uma série de conhecimentos sobre o mundo que são desconsiderados.

Percebo a escola com um espaço sócio-cultural, numa situação de grande riqueza de movimento de seus atores, em constante interação de culturas. Para Dayrell (1996) a escola, entendida desta maneira, resgata o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, sujeitos históricos e sociais, autores de suas histórias, de suas vidas. Para este autor, a instituição escolar vive um confronto de interesses. De um lado, a “organização oficial do sistema escolar”, e, de outro, os sujeitos que criam suas próprias organizações, fazendo da escola um processo permanente de construção social que se faz quotidianamente.

Neste trabalho esta cultura será denominada de cultura da escola. Cardoso (2001, p. 31 e 32), em estudos sobre escola, traz uma citação de Forquin (1993, p. 167), que entende que a noção de *cultura da escola* possibilita compreender a escola como um “mundo social” que, como tal, “tem suas características de vida próprias, seus ritmos e ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos de regulação ou de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos”.

No mesmo sentido Charlot (2002, p. 26) fala dos jovens como seres sociais, e ao mesmo tempo, seres singulares, constituindo-se na relação entre sua singularidade e seu caráter social. Desse modo, relacionam-se de diferentes formas com o saber, a educação e a escola, muitos com interesse, outros nem tanto, e alguns estão tão afastados da escola que, de fato, pode-se dizer que nem chegaram a entrar, estiveram fisicamente neste espaço, mas “nunca entraram nas lógicas simbólicas da escola”.

Com essas considerações me aproximo dos jovens para entender como se organizam, aprendem, ensinam e lidam com suas autorias, enfim, como se constituem em seus grupos para além das instituições tradicionais de socialização<sup>13</sup>. Estes *grupos culturais* e estas ações juvenis são o que, para essa pesquisa, considerarei como constituinte da *Cultura Juvenil*. Para Abramo (1994, p. 27), Cultura Juvenil “designa todo o universo comportamental juvenil e que é de alguma forma compartilhada pelos diferentes setores e grupos que compõem a juventude.” Designa também “um ‘campo de acontecimentos’ que permite enfocar aquelas manifestações que não aparecem necessariamente sob a forma de movimentos sociais.”

Os jovens aos quais me refiro expressam sua cultura, seu modo de vida, por meio de um estilo próprio: com roupas e ornamentos que os identificam com o *hip hop*, outras com seus longos cabelos e saias próprios das igrejas evangélicas, jeitos e trejeitos no andar, formas diferentes de se cumprimentar, dança, desenho, destrezas nos esportes, comportamentos e linguagens próprias, construídos nos grupos que participam.

Dayrell (1996, p. 141), ao referir-se a essa cultura da juventude, diz que "os alunos já chegam à escola com um acúmulo de experiências vivenciadas em múltiplos espaços através dos quais podem elaborar uma cultura própria, uns óculos pelos quais vêem, sentem e atribuem sentido e significado ao mundo, à realidade onde se inserem."

A despeito da ótica, especialmente de alguns professores, segundo a qual algumas ações juvenis surgem como problemas ou limites, podendo ser interpretadas como desinteresse dos jovens em relação à educação escolar, alguns dados apontam em outra direção, que mostram um interesse significativo dos jovens na escola e na educação. A

---

<sup>13</sup> Considero instituições tradicionais de socialização a família, o trabalho, as igrejas, a escola.

educação aparece como assunto de maior interesse para 38% dos jovens brasileiros; considerando variação por faixa etária e escolaridade, 28% a 38% consideram estudar o melhor da condição juvenil, enquanto que 61% dos jovens responderam que lhes interessa debater o assunto educação com seus pais.<sup>14</sup>

Estudos de Marques (1997), Durand (2000) e Ribes (2005) indicam que a escolarização é muito importante na vida dos jovens, acreditando ainda que a escola é o lugar para aquisição de novos saberes, é onde se qualificarão para o trabalho e que permitirá acesso ao consumo de produtos que lhes ofertaria melhor qualidade de vida. Nestes mesmos estudos os jovens demonstram valorizar a escola como um local de encontrar os amigos, namorar, brincar, dando pouco destaque para suas atribuições formais, o que indica que além de ser um local para a transmissão do conhecimento, está exercendo a função de *sociabilidade*<sup>15</sup>, a partir de uma outra maneira de participação na vida escolar.

Estudos como os dos autores acima citados e mais Dayrell (1996-2005) e Lima (2003), levaram-me a entender que estes jovens também construíram entendimentos sobre o mundo, sobre suas vidas e sobre a escola antes, fora ou concomitantemente a sua vida escolar. Também nestes outros espaços é que foram se socializando, significando seu mundo como sujeitos (CHARLOT, 2000), decidindo, criando, sendo autores em algumas situações.

Ser autor é construir, criar no mundo, na dependência de que de alguma forma isto seja feito com o outro, ao mesmo tempo em que constrói a si mesmo e ao outro. Um dos limites encontrados na educação escolar talvez esteja relacionado à falta de compreensão de que estes jovens já chegam à escola como autores de seus saberes. Fiss (2003) entende que a *autoria* refere-se ao dizer/fazer dos sujeitos que tenha sentido e seja passível de interpretação, e que todo sujeito significa, faz, tem sentido e é sempre autor.

A escola está passando por uma transformação. Souza (2003) refere-se a uma escola em crise, principalmente nas funções de preparar as novas gerações para a vida em sociedade, seja através da preparação para o trabalho, seja pela formação do sujeito que possa interferir de maneira autônoma e crítica na sociedade. No entanto, a idéia de crise deve ser concebida “como o momento de romper com os padrões tradicionais e de desestabilização da organização, o que pode estar na origem de uma nova conformação do que vinha sendo até dias recentes a instituição escolar.” Segue dizendo “que uma nova escola pode estar nascendo hoje em meio às transformações da cultura contemporânea” (Idem, p. 19).

---

<sup>14</sup> Fonte: Pesquisa Perfil da Juventude Brasileira.

<sup>15</sup> Durand (2000), em seu estudo sobre os Jovens da Ilha de Santa Catarina entende que a sociabilidade é parte do processo de socialização e um dos lugares em que ocorre é justamente entre as formas associativas juvenis em outros espaços que não a família e a escola

Neste sentido, quando os professores focalizam os problemas da escola nos alunos e suas famílias, podem estar tendo dificuldades em refletir se estes problemas não estariam relacionados a uma escola que está dividindo seu papel de socializadora das novas gerações com outros segmentos da sociedade, com a família, o trabalho, a mídia e também com os grupos culturais juvenis. O problema surge ao se perceber que a escola não dá conta de atender às expectativas dos jovens, ela já não os prepara para o trabalho nem lhes oferece uma visão crítica de maneira a instrumentalizá-los para melhor interagir com a sociedade. Dessa maneira, que importância ainda tem a escola para os jovens? Que espaços lhes oferecem para que sejam ouvidos e participem de maneira criativa, com autoria, da construção de possíveis novos papéis da escola?

Neste contexto sócio cultural e atento às manifestações dos grupos culturais juvenis é que formulo a problemática central desta investigação, ou seja: **são as culturas juvenis capazes de apontar os jovens como autores importantes para a constituição de uma nova cultura da escola?**

Como desdobramento desta questão central, outras questões colaboraram com meu processo investigativo: que agrupamentos juvenis aparecem no cotidiano da escola que têm sua raiz em outros espaços educativos? Qual o significado destes grupos para a vida destes jovens? Como acontece sua participação nestes grupos? Qual o significado da escola para os jovens? Como constroem autorias? Percebem-se como autores? Como percebem sua condição juvenil? Os professores da escola conseguem perceber estes grupos ou resistem em valorizar estas culturas juvenis? Até que ponto a Cultura da Escola dialoga com as Culturas Juvenis? Neste diálogo, como os jovens participam na construção da cultura da escola?

Para investigar a questão central e seus desdobramentos, tracei alguns caminhos:

- Analisar o significado que os jovens atribuem à sua participação nos grupos e à escola.
- Identificar as situações de autorias dos jovens.
- Compreender como os professores da escola percebem as culturas juvenis.
- Interpretar os diferentes diálogos entre os jovens e os professores.

Esta problemática levantada me remete ao pressuposto que, de certa forma, me instiga à investigação: a emergência destes grupos juvenis na vida escolar, que se organizam em espaços independentes da escola e da tutela dos adultos, quando vistos, reconhecidos e respeitados, trazem elementos para dialogar com os diversos atores da vida escolar, construindo importantes e significativos conhecimentos que poderão colaborar na constituição de uma nova cultura da escola.

Para chegar a este entendimento, faz-se necessário uma maior reflexão que certamente, necessitará de referenciais teóricos em torno de algumas categorias, que são fundamentais para a realização deste estudo.

Com Berger & Luckmann (1985) aprofundo o entendimento de socialização, dividindo-a em socialização primária e secundária, sendo esta última que sustentará a importância que ainda deve ser dada à escola como instituição socializadora, como também, para além dela, os grupos juvenis. Com Durand (2000) e Dayrel (2005) procuro entender a escola e os grupos culturais juvenis como lugares de sociabilidade, categoria que complementa a socialização. Com Gómez (1998), travo um diálogo para compreender a socialização ou educação, como o principal objetivo da escola no decorrer da história, e o movimento de conservação e mudança que traz em sua constituição.

Outra categoria que compõem minha investigação é *escola*, instituição que se constitui sob égide da contradição, e que Cardoso (2001) aponta para o caminho das possibilidades ao falar de *Cultura da Escola*, espaço sócio cultural, constituído pelos sujeitos que participam de sua conformação. Neste caso, as limitações em se constituir como uma nova escola, com novos papéis, podem estar sendo superados com os caminhos apresentados pelos jovens.

Centralizo minha problemática na categoria *juventude* que, segundo autores como Abramo (1994/2005), Margullis (1996), Dayrell (1996/2005), entre outros, deve ser compreendida como uma noção variável de acordo com as condições socioculturais e históricas a que está submetida. É indicado que abordemos este tema sob a ótica da juventude como diversidade.

Embora com toda a dificuldade de conceituá-la, pode-se apresentar uma noção não definitiva através de Margullis (1996, p. 11) que diz:

juventud es un concepto esquivo, construcción histórica y social y no mera condición de edad. Cada época y cada sector social postula formas de ser joven. Hay muchos modos de experimentar la juventud, y variadas oportunidades de presentar y representar la persona en las múltiples tribus que emergen en la estallante socialidad urbana.

Se Juventude pode ser considerada sócio-histórica, muitos são os autores, como Nakano (1995), Durand (2000), Lima (2003), Dayrell, (2005), entre outros, que dizem que os jovens constituem-se em grupos e daí, ligada à juventude estão os *grupos culturais juvenis* que acontecem em diferentes locais e que são responsáveis pela sua socialização, sua educação, pela construção de sua identidade.

Ganha relevância este trabalho por contribuir com o debate para construir novos caminhos para a escola na formação dos jovens, e também por considerar que estes exercem



importante papel nesta nova conformação, já que, neste trabalho, são considerados como autores, partícipes de sua construção. Com isso apresento a *autoria*, como uma importante categoria, que foi desenvolvida por Fiss (2003), em seus estudos sobre escola, e que entende que os sujeitos são sempre autores, já que do lugar em que se encontram reinterpretem o mundo, o já dito, de maneira única, lhe dando um sentido novo.

Com esse olhar, o primeiro passo, foi o de ir à *escola* observar, junto aos jovens pesquisados, situações do cotidiano que se referiam a sua escolarização, à cultura da escola e à cultura juvenil, e que no decorrer deste trabalho serão analisadas.

Na aproximação à escola conversei com a direção e, posteriormente, com alguns professores, para saber o número de alunos e turmas, se eram regulares ou do magistério, e também se percebiam a presença de grupos culturais juvenis. O primeiro momento da pesquisa propriamente dita, foi aplicar um *questionário*<sup>16</sup> aos jovens do ensino noturno, para um levantamento de suas características socioculturais, e para localizar alguns grupos que pudesse acompanhar, o segundo momento da pesquisa, e *entrevistar*<sup>17</sup> sobre aqueles temas principais já apresentados anteriormente. Devido a este período de campo ter acontecido no final do ano letivo e a escola ter passado por uma greve, houve dificuldade de organizar um cronograma para a aplicação do questionário a todas as turmas, sendo reduzido para algumas que representassem tanto o magistério como o ensino regular, e todas as séries do ensino médio.

Com os professores ocorreu da mesma maneira, após a aplicação de um questionário, que a maioria respondeu, acolhendo as explicações sobre minha presença enquanto pesquisador e sobre o tema da pesquisa, foram entrevistados aqueles que se colocaram à disposição, sem maior resistência, que estavam com disponibilidade de tempo. Alguns foram categóricos em não aceitar. Outros foram evasivos dificultando uma maior aproximação.

Além do questionário e das entrevistas, também aconteceram observações em algumas aulas, nos corredores, no pátio, na cantina, em conversas de certa informalidade, onde pude olhar mais livremente a circulação dos jovens nos diferentes ambientes da escola. Segundo Alves (1991, p. 54), apoiado em estudos de Patton (1986), uma forma de fazer pesquisa qualitativa, na qual esta se enquadra, diz respeito a fazer uma *abordagem indutiva* ao campo, “que pode ser definida como aquela em que o pesquisador parte de observações mais livres, deixando que as dimensões e categorias de interesse emergam progressivamente durante o processo de coleta e análise dos dados.”

---

<sup>16</sup> Anexo 1.

Neste período em que circulei pela escola fui conhecendo um pouco mais os alunos que, curiosamente, queriam saber o que estava fazendo na escola. Alguns jovens tinham sido meus alunos na época em que trabalhei na escola América Dutra Machado, o que facilitou a inserção entre eles. Com algumas turmas, na falta de professores, participei de alguns jogos de voleibol, momento em que descobri que nisto se resumiam as aulas de Educação Física do ensino regular noturno. Nestes momentos fomos construindo uma relação de confiança e respeito mútuo.

Apesar de que o tempo de inserção entre os jovens e os professores da escola não tenha sido longo, foi possível certa imersão neste cotidiano e também nos grupos, embora nestes não tenha acontecido diretamente, mas por meio dos depoimentos dos jovens. Enquanto na escola pude observá-los *in loco*, em suas relações, suas aprendizagens, seus conhecimentos, seus sentimentos em relação aos seus amigos e a escola, nos grupos isto aconteceu de maneira indireta, através das entrevistas. Silveira (2002, p. 139 e 140) refere-se à entrevista na pesquisa em educação como uma “arena de significados” para sinalizar

um jogo interlocutivo em que um entrevistador/a ‘quer saber algo’, propondo ao/à entrevistado/a uma espécie de exercício de lacunas a serem preenchidas... Para esse preenchimento, os/as entrevistados/as saberão ou tentarão se reinventar como personagens, mas não personagens sem autor, e sim, personagens cujo autor coletivo sejam as experiências culturais, cotidianas, os discursos que os atravessaram e ressoam em sua vozes.

A autora diz, ainda, que há espaço para entrar um outro personagem nesta “arena de significados”, que é o pesquisador, o analista, que na releitura e na reconstrução que fará ao retomar tais discursos, trará a eles outros sentidos.

A presença do pesquisador no campo remete a uma outra importante característica da pesquisa qualitativa que é a *investigação naturalística*, em que “a intervenção do pesquisador no contexto observado é reduzida ao mínimo” (ALVES, 1991, p. 54 apud PATTON, 1986). No entanto, isso não quer dizer neutralidade do sujeito que pesquisa, pois este estará interagindo com os sujeitos pesquisados, imerso em sua realidade, onde “a influência dos valores é inerente ao processo de investigação” (Ídem, p. 55). Neste trabalho posicione-me ao lado dos jovens, procuro contribuir para a visibilidade de seus grupos culturais para que escola os reconheça, para abrir caminhos de construção de conhecimentos em co-autoria entre os sujeitos da vida escolar, para que os jovens passem a ser vistos como participantes que apresentam possibilidades para a escola e para a sociedade.

---

<sup>17</sup> As entrevistas estão presentes nas análises dos dados, onde também amplio o esclarecimento dos procedimentos metodológicos da pesquisa.

Em que pese as limitações deste trabalho, destaco a importância de empreender esforços para compreender os novos papéis da escola, que podem estar surgindo para a formação dos jovens com os jovens, de maneira a se construir uma educação com maior qualidade, que o reconheça como sujeito de direitos, autor, participante criativo e crítico não só da vida escolar, mas de sua própria vida.

Organizei este texto de maneira que no primeiro capítulo começo tratando dos processos de socialização: na família, entendida como *socialização primária*, mas que não se limita a esta, necessitando da chamada *socialização secundária*, que acontece em outras instituições como o trabalho, a escola e, no meu entendimento, em diversas formas associativas dos jovens em seus grupos culturais. Destaco, ainda, o importante papel do sujeito jovem neste processo de socialização, que não é dependente de determinações da sociedade, mas constrói, de maneira criativa e autoral, modos próprios de ser jovem em variadas situações da vida.

No segundo capítulo refiro-me ao campo de estudos procurando apresentar a escola em que foi realizada a pesquisa, e, também, por meio dos dados extraídos do questionário, apresentar as características sócio-culturais dos jovens da escola, sua inserção em grupos culturais, bem como sua primeira impressão em relação à importância da escola para suas vidas.

Para o terceiro capítulo enfoco a fala dos jovens e dos professores, procurando analisar como é vivida a condição juvenil na escola, a importância dos grupos culturais para os jovens e se são reconhecidos pelos professores, como os jovens percebem suas aprendizagens nos grupos e na escola e se os professores entendem que a escola oportuniza espaços de participação dos jovens, entendendo-os como sujeitos e autores.

No quarto capítulo abordo as situações de autoria que os jovens perceberam, e que também percebi, em suas relações na família, no grupo e na escola e a compreensão dos professores se estes jovens vivem ou não momentos de autoria, e em que situações.

**“Eu poderia ser uma adolescente normal,  
se não tivesse uma família formada por 11 pessoas.  
Eu deveria ter sido uma criança normal,  
se não fossem as responsabilidades que eu cumpria...”**

## 1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

### 1.1 Socialização: primária, secundária, outros significativos.

Ao procurar entender como os jovens apreendem o mundo, como interagem com ele, de forma criativa, em seus momentos na escola e nos grupos, como constituem-se enquanto sujeitos e autores, é que recorro a Berger & Luckmann (1985, p. 173 e 174), que dissertam sobre o processo de socialização destes sujeitos desde sua base, na família, estendendo-se até às instituições mais complexas como a escola.

Estes autores compreendem que o indivíduo não nasce membro da sociedade, “mas com a predisposição para sociabilidade e tornar-se membro da sociedade”. E isso ocorre dentro da dialética da sociedade, num movimento de interiorização, onde se apreende um acontecimento objetivo dotado de sentido, que é a manifestação de processos subjetivos de outrem, que, dessa maneira, torna-se subjetivamente significativo para mim. Essa interiorização dá a primeira compreensão de nossos semelhantes e “a apreensão do mundo como realidade social dotada de sentido”. Assumo um mundo, que é vivido e foi construído pelo outro, através da interiorização da expressão dos processos subjetivos desse outro, e passo a compreender esse mundo, que também passa a ser meu, posso comunicá-lo e ser entendido, posso modificá-lo. Ao mesmo tempo em que a sociedade produz os homens, esta também é uma produção humana.

No entanto, ao se referir a essa socialização do indivíduo, os autores o colocam numa posição em que está mais sujeito às determinações da sociedade, interiorizando a realidade objetiva e reproduzindo a sociedade, do que se apropriando para transformá-la criativamente. Berger & Luckmann (1985, p. 175) entendem que com essa interiorização o indivíduo passa a ser membro da sociedade, e “o processo ontogenético pelo qual isto se realiza é a socialização, que pode assim ser definida como a ampla e consistente introdução de um indivíduo no mundo objetivo de uma sociedade ou de um setor dela.”

Se considerarmos a socialização primária que, para os autores “é a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância e, em virtude da qual torna-se membro da sociedade,” percebe-se que os indivíduos realmente não têm escolhas, pois esta primeira socialização ocorre com a criança ainda na família, “que todo indivíduo nasceu em uma estrutura social objetiva, dentro da qual encontra outros significativos que se encarregam de sua socialização. Estes outros significativos são-lhe impostos” e as definições que estes fazem da sua situação são apresentadas como a realidade objetiva. Os autores dizem ainda, que

a socialização primária implica mais que o aprendizado puramente cognoscitivo. Ocorre em circunstâncias carregadas de alto grau de emoção. (...) A criança identifica-se com os outros significativos por uma multiplicidade de modos emocionais. Quaisquer que sejam, a interiorização só se realiza quando há identificação. A criança absorve os papéis e as atitudes dos outros significativos, isto é, interioriza-os, tornando-os seus (p. 176).

Na socialização primária, forçosamente, por não ter escolhas dos primeiros outros significativos que farão parte do início de sua vida, é construído o primeiro mundo do indivíduo, que sairá de sua condição puramente biológica para a de ser social, e que será variável de uma sociedade a outra, de uma ou outra classe, de um ou outro grupo de pessoas que convive.

Para Berguer e Luckmann (1985, p. 175), essa socialização de base interiorizada pelo indivíduo, não acaba esse processo que acontece contínua e ininterruptamente, na socialização secundária, que, por sua vez, “é qualquer processo subsequente que introduz um indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo de sua sociedade.” Para esta continuidade, é necessário esta outra socialização para interiorizar outras realidades pertencentes às várias instituições da sociedade que, invariavelmente, é constituída, com maior ou menor complexidade, por alguma divisão do trabalho e também alguma distribuição social do conhecimento.

Estes “submundos”, interiorizados nesta socialização, são considerados realidades parciais, em comparação à socialização primária, mas realidades coerentes, “com componentes normativos, afetivos e cognoscitivos.”

Entre estas instituições em que acontece a socialização secundária encontra-se a escola, que é fundada na divisão do trabalho, possuidora de “conhecimentos especiais,” portadora de funções específicas que deverão ser interiorizados pelos indivíduos em seu processo de socialização.

Uma característica importante da segunda socialização é que há a necessidade de certo esforço para interiorizar os novos conhecimentos, técnicas especiais de ensinamento, de

maneira que torne tais conhecimentos interessante, próximos da importância, da vicissitude, daqueles construídos quase que “automaticamente” na socialização primária.

O novo mundo, a ser apresentado pelas instituições, de certa forma interage com o mundo básico construído na socialização primária. Não é uma sucessão mecânica de aprendizagens. Ao contrário, essa etapa da socialização está marcada por certa instabilidade. Em alguns momentos os novos conhecimentos podem se sobrepor, aparecem contradições entre o que se sabia e os novos conteúdos, um tanto da realidade é conservada e outro tanto é transformada.

No entanto, Dayrell (2005, p. 181) referencia-se em estudos de Dubet (1994), que faz uma crítica aos limites desta compreensão da sociologia sobre os processos de socialização, que os entende na perspectiva da reprodução social, “em que o ator é o sistema, ou seja, a conduta, a subjetividade e os sentimentos são interiorizações subjetivas do sistema.”

No mesmo sentido, para Durand (2000, p. 45 e 46), a forma como ocorre a socialização não se dá como quando se desenvolveu a sociedade industrial quando atores e instituições eram reduzidos “ a uma lógica única, a um papel e a uma programação cultural de condutas.” Em nossos dias, diversos e heterogêneos princípios culturais e sociais aumentam a gama de possibilidades de que os atores façam suas escolhas para comportamentos e condutas, pois já não há referenciais únicos e nem centrais, “não há mais uma unidade do sistema e do ator social não havendo, portanto, uma socialização integral.”

Charlot (2000, p. 43), neste mesmo sentido, fala em uma sociologia do sujeito em que se considere sua realidade social e sua singularidade. Para o autor

o sujeito apropria-se do social sob uma forma específica, compreendidos aí sua posição, seus interesses, as normas e os papéis que lhes são propostos ou impostos. O sujeito não é uma *distância* para com o social, é sim um ser singular que se apropria do social sob uma forma *específica, transformada* em representações, comportamentos, aspirações, práticas, etc.

Nestes tempos de complexificação da sociedade, a família, lugar da primeira socialização, embora tenha passado por transformações, talvez ainda seja uma referência mais coerente e nem tanto conflituosa para a socialização das crianças e jovens. No entanto, a escola, lugar da segunda socialização, que foi a principal responsável por distribuir o conhecimento, preparar os jovens para o mundo do trabalho e mesmo para a vida, não tem mais claro seu papel. Neste ponto é que surgem as juventudes em seus grupos culturais, como sujeitos e autores, sujeitos que agem *no* e *sobre* o mundo, como diz Charlot (2000), para questionar se não é o momento de se pensar em outra forma de organização da escola.

## **1.2 Instituição escolar: de lugar da socialização a lugar de contradições.**

Neste trabalho faço referência às transformações e às contradições da escola como instituição socializadora, com o objetivo de compreender alguns limites e apresentar algumas novas possibilidades de papéis que possam estar se constituindo com os atores que a integram.

Para Gómez (1998), desde as sociedades primitivas a humanidade vem construindo mecanismos de sobrevivência através da elaboração de artefatos, instrumentos, costumes, normas, códigos de comunicação e convivência. A maneira de transmitir estas conquistas sociais para as gerações seguintes se dá através da educação, que num primeiro momento acontecia numa relação direta das crianças com os adultos. Com a complexificação da sociedade, com a aceleração do desenvolvimento histórico das comunidades humanas, esta forma direta de socialização ou educação através das famílias, do grupo de iguais e do trabalho, passa a ser ineficiente, havendo a necessidade de que a educação ou socialização sofresse uma especialização por meio de tutores, preceptores e escolas para atingir toda a camada da população.

Gómez (1998, p. 13 e 14) segue dizendo que “nestas sociedades a preparação das novas gerações para a sua participação no mundo do trabalho e na vida pública requer a intervenção de instâncias específicas como a escola, cuja peculiar função é atender e canalizar o processo de socialização.” A função socializadora da escola aparece como conservadora, “para garantir a reprodução social e cultural como requisito da sobrevivência mesmo da sociedade”, por meio da transmissão para seus alunos de idéias, conhecimentos, concepções e condutas que, sendo interiorizadas, fazem com que o autocontrole torne desnecessário um controle externo.

O autor diz, ainda, que é importante considerar a complexidade do processo de socialização das novas gerações, o qual não ocorre de forma linear e mecânica nem na sociedade e nem na escola. Ao mesmo tempo em que acontece um movimento de socialização conservador das conquistas da sociedade, ocorre um outro contrário, daqueles que são desfavorecidos neste processo, sendo que a convivência na sociedade, na escola e, nesta, com outros grupos de socialização, acaba se equilibrando entre conservação e mudança.

A escola acaba sucumbindo às imposições desta sociedade contraditória e reproduzindo-a em seus mecanismos de socialização. Algumas vezes isso ocorre de forma explícita, através da transmissão de teorias, intercâmbio de idéias e conhecimentos, embora,



na maioria das vezes, isso ocorra de forma subterrânea, “principalmente como consequência das interações sociais de todo tipo que ocorrem na escola ou na aula” (GÓMEZ, 1998, p. 17).

Gómez (1998) entende que a maneira como a escola vem socializando seus alunos é muito mais para a reprodução do *status quo* e das desigualdades sociais, do que para uma incorporação de forma crítica e autônoma na sociedade. No entanto, devido à complexidade das relações, é inevitável que ocorram resistências individuais e grupais. Apoiado em Fernández Enguita (1990, p. 147) acrescenta:

a escola é um cenário permanente de conflitos (...) O que acontece na aula é o resultado de um processo de negociação informal que se situa em algum lugar intermediário entre o que o professor/a ou a instituição escolar querem que os alunos/as façam e o que estes estão dispostos a fazer.

Para Gómez (1998), existem na escola espaços de relativa autonomia, por meio de recusas dos alunos ao que é imposto, e que podem desequilibrar a tendência à reprodução do *status quo*.

Sousa e Durand (2002, p. 165) entendem que esse modelo de escola pública que se constituiu na modernidade está desqualificado como espaço formador das novas gerações, da cultura cultivada e mesmo para a reproduzir ou questionar os valores sociais e culturais. “A escola hoje está sob suspeita na medida em que o ensino está referenciado num modelo em crise” em função das transformações ocorridas na sociedade, de um mundo que está se configurando complexamente, “no qual o aprendizado comum é realizado pelos diferentes grupos etários e não apenas pela escola e a família.”

Numa concepção de escola como espaço sociocultural, todo estabelecimento escolar constitui-se com suas particularidades, formando uma cultura singular, a *cultura da escola*, sempre em interação com uma *cultura escolar*, que é o que define universalmente o que é escola (Cardoso, 2001).

A autora amplia a definição desta categoria, acrescentando:

a cultura da escola expressa características universais, reveladas nas ortodoxias, no saber escolar, ou imperativos da “cultura escolar”, que fazem com que a escola seja reconhecida como tal em qualquer lugar do mundo. Expressa também características referentes aos valores e às concepções atribuídos à escola pela sociedade em cujo contexto esta se insere, e do mesmo modo aquelas trazidas pela subjetividade dos atores que nela se juntam (p. 32).

Diz ainda, que a cultura da escola:

está inscrita nas rotinas, ritmos e ritos, linguagens, imaginário, nos modos de regulação ou transgressão, que expressam o entrechoque de subjetividades em um contexto sócio-histórico, hierarquicamente estruturado em postos, funções, normatizações: a instituição escolar (p. 32)

Sob esta ótica, entendo que as transformações ocorridas na escola vêm se configurando sempre muito próximas às possibilidades dos sujeitos e autores que participam da vida escolar estarem gestando os novos rumos da escola e da educação. Os jovens e os professores trazem para a escola sua cultura, constituída nos muitos lugares em que se formaram (família, grupos, outras instituições, meios de comunicação e outros lugares), trazendo juntos a possibilidade da escola estar se conformando de diversas maneiras se estas culturas forem reconhecidas e valorizadas.

Por meio de estudos realizados a partir de pesquisa na escola pública, Souza (2003, p. 17 e 18) se refere ao que denomina de crise na escola, como a falta de políticas ao setor, o fato de que a escola pública não tem conseguido se adequar às novas demandas das camadas populares e às novas exigências do “mercado de trabalho bem como do panorama político e social.” Aponta também outros elementos, como a diminuição da exclusão das camadas populares na escola sem “que a escola tenha se adaptado satisfatoriamente à condição de portadora de um serviço universal”, ao contrário, houve um empobrecimento de conteúdos onde nem se cumpre o planejado nem se substitui por outras propostas. Também houve uma diminuição dos mecanismos de seleção da escola, acrescentando que, mesmo com o autoritarismo das regras e normas disciplinares da escola, que ainda permanecem, estes são cada vez mais contornáveis pelos alunos.

Neste mesmo sentido, para Sposito (2005, p. 97) houve uma abertura de oportunidades de ingresso na escola a partir dos anos noventa, e adoção de medidas para atenuar reprovações e evasões, sem se alterar os recursos destinados à educação. Ao contrário, mesmo tendo aumentado o número de matrículas, os recursos para a educação diminuíram. A autora diz, ainda, que vários estudos na área de educação concluem “que se tratou de uma oferta desprovida de qualidade e de condições materiais e humanas de funcionamento adequadas para as unidades escolares, atingindo a escola pública, única modalidade de acesso à educação para a maioria dos brasileiros.”

A idéia de crise apresentada anteriormente por Souza (2003, p. 19) deve ser entendida

(...) como o momento de romper com os padrões tradicionais e de desestabilização da organização, o que pode estar na origem de uma nova conformação do que vinha sendo até dias recentes a instituição escolar. A escola em crise é aquela com objetivos claramente definidos, voltados a um público elitista,

instituição cuja função fundamental era a de transmitir conhecimentos e perpetuar uma cultura por meio da formação das novas gerações.

Souza (2003) diz, ainda, que a escola pública não tem conseguido realizar sua função socializadora de preparar os jovens para o mercado de trabalho, tanto em relação à técnica ou disciplina, quanto como formadora do indivíduo em sua totalidade, de maneira a torná-lo crítico e autônomo em relação ao mundo. Não tem conseguido levar a cabo o que indica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação: “A educação Básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.<sup>18</sup> As práticas dos professores estão muito distantes do preconizado na lei, que apresenta os objetivos, mas não indica o como fazer, que só tem conseguido avanços em alguns casos isolados de projetos educativos dos professores.

A escola encontra-se esvaziada em seu modelo tradicional de socialização, e a sua sobrevivência como instituição organizada acaba acontecendo com base nas “regras e procedimentos tanto mais arbitrários quanto mais inconstantes e desconectados de qualquer finalidade educativa”, fazendo com que a socialização do aluno aconteça justamente através da criação de estratégias de se relacionar com a escola de maneira a se “desenvencilhar dos obstáculos”, “driblar regulamentos” ou “negociar alternativas” em relação às regulamentações do sistema escolar (Ídem, p. 42). É o próprio aluno que cria estratégias para se movimentar na escola, ao invés de ações pedagógicas dirigidas para a interiorização de hábitos, valores, modelos de conduta e princípios, quaisquer que sejam eles.

Souza (2003) não considera que a escola esteja fadada a determinismos que conduzirão seu rumo futuro, mas que “uma nova escola pode estar nascendo hoje em meio às transformações da cultura contemporânea” (p. 19), resultado de ações sociais e, como tais, estão abertas possibilidades futuras, a partir das ações dos homens, para a construção de uma nova escola e não uma restauração dos antigos papéis que desempenhava.

Nessa mesma direção, Dayrell (1996, p. 136) entende que se deve analisar a escola

...sob um olhar mais denso, que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer cotidiano, levado a efeito por homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, adultos e adolescentes, enfim, alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores na história. Falar da escola como espaço sócio-cultural implica, assim, resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição.

<sup>18</sup> Ministério da Educação, Lei n. 9.394/96, cap. 2, sessão I art. 22.

Este resgate do sujeito, em se tratando de escola, o situo como sujeito jovem, é por considerar sua importância singular em seu processo de socialização. Isso porque, mesmo que em alguns momentos, ou na maioria das vezes, interiorize o mundo que lhe está posto pelos outros, a família, as instituições e a sociedade, existem espaços, constituídos pelos próprios jovens, em que fazem sua própria socialização. Em suas experiências de vida, principalmente em suas relações em grupos culturais juvenis, apropria-se do social e faz suas escolhas. Dayrell (2005, p. 173) coloca:

esse jovem tem acesso a múltiplas referências culturais, um conjunto heterogêneo de rede de significado que são articuladas e adquirem sentido em sua ação cotidiana. Assim, ele interpreta sua posição social, dá um sentido às experiências que vivencia, faz escolhas, age em sua realidade: a forma como se apresenta como sujeito é fruto desses múltiplos processos.

Assim, o sujeito jovem na escola, além de sinalizar que ela está passando por problemas, pode apresentar outras possibilidades para reconstruir o seu papel como instituição socializadora, mas, desta vez, considerando a importância do papel dos sujeitos jovens nesta reformulação.

A escola, como instituição socializadora, nos moldes construídos na modernidade, está passando por mudanças, e não se está eliminado as possibilidades ainda existentes de que isto ocorra de outras maneiras, não somente através de projetos educativos ou de preocupações do mundo adulto, mas partindo dos jovens com a escola. Além disso, estas mudanças que a escola enfrenta faz com que os jovens acabem aprendendo sobre o mundo e como interagir com ele em outros espaços, entre os quais os grupos culturais juvenis representam lugar de grande importância.

### **1.3 Grupos culturais juvenis: sujeitos da conformação da cultura da escola.**

A família, a escola e o trabalho são as instituições que historicamente educam as novas gerações, apresentam-lhes o mundo, ensinam-lhes sobre ele e as preparam, em grau maior ou menor, com a autonomia e capacidade crítica para nele viver. Nos últimos anos, porém, a função socializadora dessas instituições está sendo dividida ou até perdendo espaço, seja para a mídia ou mesmo para os grupos culturais juvenis, que ocorrem em diferentes lugares e que, de uma maneira ou outra, estão realizando a educação dos jovens para interagirem com o mundo.

Nakano (1995, p. 79) percebe os grupos culturais juvenis, em suas formas associativas, como jovens que se reúnem em grupos “de maneira mais ou menos organizada e estruturada”, estabelecendo relações significativas e ganhando uma configuração como grupo por meio daquilo que realizam coletivamente. Com base nos rituais destes grupos, nos espaços por eles ocupados e nos recursos utilizados, pode-se dizer “em torno de que eixo se dá a construção de sua identidade e nessa construção informa como os mundos do movimento popular (...) organizam ou não sua vida.”

Lima (2003, p. 50) coloca que somos seres relacionais e que, nesta perspectiva, “os jovens têm buscado, de múltiplos modos constituir-se como pessoa a partir dos grupos, pois estes são espaços privilegiados de individuação, sociabilidade e construção da cidadania.”

Neste trabalho será utilizado o conceito de “grupos culturais juvenis” no plural, por considerar sua heterogeneidade e multiplicidade, corroborando o entendimento de Dayrell (2005, p. 35 e 36) de que culturas juvenis refere-se “a modos de vida específicos e práticas cotidianas dos jovens, que expressam certos significados e valores não tanto no âmbito das instituições como no âmbito da própria vida cotidiana.”

Entende o autor que não se trata de uma cultura juvenil homogênea, ao contrário, “expressa um conjunto de significados compartilhados, um conjunto de símbolos específicos que expressam a pertença a determinado grupo, uma linguagem com seus específicos usos, particulares rituais e eventos, por meio dos quais a vida adquire sentido.” Assim, as culturas juvenis são construídas e têm de ser entendidas em seu grupo de origem, em sua realidade concreta onde os jovens são socializados.

Os grupos culturais juvenis que serão estudados neste trabalho são aqueles que se encontram na escola, mas se constituem também, e principalmente, nos espaços extramuros. Os agrupamentos não estão isolados uns dos outros como também não estão das instituições, tecendo uma rede de possibilidades de aprendizagens, de educação. Isso significa que os encontros de socialização de jovens que frequentam a escola fora deste espaço, de alguma forma estão vinculados com esta instituição.

De outra maneira, se os indivíduos que realizam suas aprendizagens nestas relações fora do espaço escolar não encontram reconhecimento quando adentram os muros da escola, acabam aparecendo como criadores de conflitos e não como possibilidade de uma outra forma de relação e de formação. Se a escola é para ensinar aos jovens a interagir com o mundo de forma autônoma e crítica, como tirar deles o direito de participarem com os conhecimentos que já têm sobre o mundo?

Assim, torna-se importante buscarmos possibilidades de socialização para a escola a partir de uma investigação dos grupos culturais juvenis, procurando espaços de diálogo entre jovens e escola para construírem juntos, em co-autoria, novos caminhos que possam indicar o que a escola poderá ensinar neste complexo mundo de nossos dias.

#### **1. 4. Grupos culturais juvenis e escola: lugares de sociabilidade.**

Como vimos, os jovens estão em movimento em outros espaços e lugares que lhes constituí para além destas instituições formais de socialização, e os grupos culturais juvenis despontam como um destes locais. Nestes grupos em que os jovens reúnem-se e aprendem surge uma categoria que compõe a socialização, a sociabilidade. Durand (2000) considera

... a sociabilidade parte do processo de socialização vivenciado pelos jovens em seus grupos, nos quais constroem suas experiências cotidianas, que giram em torno do lazer, isto é, de atividades que absorvem as horas livres e ocupam diversos espaços, como campo potencial de liberdade. Falo das *escolhas positivas*, autônomas, feitas pelos jovens, que, além de terem o caráter de aprendizado, lhes transmitem fortes significados e, acima de tudo, lhes dão prazer na formulação de suas práticas sociais.

Para a autora, *escolhas positivas* são opções que os jovens fazem por um determinado grupo que lhes tenha significado, de forma autônoma, livre e responsável.

Dayrell (2005, p. 184), referenciado em Simmel (1983), coloca que a interação entre as pessoas na sociedade é ponto de partida para a formação social, e a sociabilidade é uma forma, entre outras, de sociação, mas com uma peculiaridade:

apresenta-se emancipada dos conteúdos, apenas como forma de convivência com o outro e para o outro. Se uma sociação qualquer implica o agrupamento em torno da satisfação de interesses, uma finalidade qualquer, na sociabilidade encontramos uma relação na qual o fim é a própria relação, a pura forma, e é por ela que se constitui uma unidade. No campo da sociabilidade, os indivíduos se satisfazem em estabelecer laços, e esses laços têm, em si mesmos sua razão de ser.

Nos grupos culturais juvenis eles se encontram com aqueles com quem se identificam, se reconhecem e compartilham de experiências significativas para realizar suas aprendizagens, sem o peso do compromisso em aprender de uma maneira formal, mas simplesmente usufruindo em sentir-se livre, escolhendo com quem e onde estar, e sentindo o prazer da convivência. Ou seja, constitui outros aprendizados de uma forma mais significativa e mais próxima de suas realidades.

## 1.5 Que entendemos por jovens.

Muito se tem falado sobre juventude. Nas últimas três décadas ampliaram-se os estudos sobre este tema e, se considerarmos também as falas correntes dos muitos que opinam sobre os jovens, perceberemos que existem muitas opiniões pouco fundamentadas, mitos que foram sendo construídos tendo seu início, muitas vezes, na própria pesquisa científica. Entre eles o entendimento da juventude como um grupo homogêneo, com características comuns, definida como uma fase da vida (PAIS, 1996).

É comum nas escolas, famílias e meios de comunicação, os adultos terem já uma opinião formada sobre os jovens: ‘é um período de intenso desenvolvimento hormonal por isto são tão inquietos,’ ‘a rebeldia faz parte da juventude,’ ‘nossos jovens não querem nada com nada’, ‘muito diferente da juventude politizada de nossa época,’ ‘os jovens são o futuro’, entre outros.

O que, sem engano, é possível afirmar é a intensa presença dos jovens nos diferentes lugares de nossa sociedade, seja nas áreas relacionadas à música e aos esportes, seja a emergência dos jovens das periferias da cidade, onde o hip hop acaba sendo seu maior divulgador, ou, ainda, pela saída dos jovens às ruas reivindicando direitos, ocupando as ruas e praças para conversar e conviver.

Para Abramo (1994, p. 01), esta presença dos jovens tem demonstrado também a diversidade do que é ser jovem. Não é possível mais falar em juventude, mas juventudes, já que são diferentes os lugares a que pertencem e os aspectos sócio-culturais a que estão submetidos. “A noção de juventude é socialmente variável. A definição do tempo de duração, dos conteúdos e significados sociais desses processos modificam-se de sociedade para sociedade e, na mesma sociedade, ao longo do tempo e através de suas divisões internas:” jovens do campo e da cidade, de classes pobres ou ricas, jovens mulheres e homens, de variadas etnias, em diferentes agrupamentos. Considerando esta diversidade é que alguns autores como Margulis (1996), Dayrell (2005), Abramo (2005), Sposito (2005) e outros, apontam como sendo possível somente construirmos aproximações sobre juventude e não conceituá-la de maneira definitiva.

A Sociologia da Juventude tem em duas de suas correntes importantes contribuições para compreendermos sobre as juventudes. No entanto, veremos que encontraram alguns limites. A chamada vertente *geracional*, entendia a juventude de forma homogênea, sendo um de seus focos a busca por características comuns que identificassem determinada geração (PAIS, 1993, p. 21 e 22). Para este autor, a corrente *geracional* entende que “a juventude é

uma fase da vida, enfatizando a busca de aspectos característicos mais uniformes e homogêneos que fariam parte de uma cultura juvenil, unitária, específica de uma geração definida em termos etários.”

De outra forma apresenta-se a corrente *classista* que, apesar de entender a juventude como diversidade, sustenta que esta se refere às diferenças de classe:

a juventude como um conjunto social necessariamente diversificado, em razão das diferentes origens de classe, que apontam para uma diversidade das formas de reprodução social e cultural. As culturas juvenis seriam sempre culturas de classe. Como produto das relações sociais antagônicas, expressariam sempre um significado político de resistência, ganhando e criando espaços culturais.

Para além destas duas correntes existem outras maneiras para entender a juventude que aparece múltipla na contemporaneidade. Embora se possa entender os jovens com base em alguns aspectos que se apresentam comuns, estes se tornam limitados se forem entendidos para definir toda uma geração. Por outro lado, a classe é somente um dos elementos que poderá compor a explicação da diversidade juvenil, junto a outros tantos, já que algumas características do que é ser jovem perpassam todas as classes.

Para Margulis (1996), se em determinado momento a juventude foi entendida somente em relação à idade, como uma etapa da vida, é necessário uma superação deste entendimento. Para ele, a juventude enquanto etapa da vida tem a característica de possuir uma moratória vital que seria um algo mais de energia, um crédito temporal, dado pelas condições materiais, biológicas, que diz respeito ao sentimento de distância da morte, à sensação de imortalidade, já que tem uma geração adulta que a separa da morte. Esta moratória vital pertence a todos os jovens. Posteriormente é que haverão de aparecer diferenças sociais e culturais no modo de ser jovem.

Nesta mesma direção, Abramo (2005, p. 40 e 41) considera que, num primeiro momento, a condição juvenil trata-se de “uma etapa do ciclo de vida” que liga a infância, etapa “de quase total dependência” à vida adulta, em que se torna “capaz de exercer as dimensões de produção, (...) reprodução (...) e participação”, ou seja, de exercício da plena cidadania. No entanto, é importante “lembrar que os conteúdos, a duração e a significação social destes atributos das fases da vida são culturais e históricos e que a juventude nem sempre apareceu como etapa singularmente demarcada.”

Diz a autora que a juventude teve seu início na sociedade moderna ocidental como um período preparatório, de estudo, na escola em que o jovem estava livre das obrigações de ingressar no mundo produtivo, do trabalho. A sociedade dava essa permissão aos jovens, uma



moratória, adiando seus direitos e deveres em relação à produção, reprodução e participação na sociedade, próprios do adulto.

Margullis (1996) refere-se a esta moratória como uma moratória social, acrescentando que determinados setores da sociedade, classe média e alta, é que podem oferecer este benefício aos seus jovens para que estudem e preparem-se, deixando para momento posterior o trabalho, a constituição de família e a autonomia para se sustentar.

Dessa forma, sob um ponto de vista de classe, a juventude só estava contemplada em setores privilegiados da sociedade. Margulis (1996) relata as palavras de Bourdieu (1983) que chega a dizer que “a juventude não é mais que uma palavra”, exagerando a condição de signo que se atribui à juventude, considerando-a meramente como uma construção cultural da sociedade sem vínculo com as condições materiais e históricas.

Abramo (2005, p. 42) tenta resolver a tensão entre o plano simbólico que trata o tema juventude e as análises que privilegiam a posição na estrutura sócio-econômica, utilizando-se de estudos de Abad (2003),

... pela distinção entre *condição* (o modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo de vida, que alcança uma abrangência social maior, referida a uma dimensão histórico geracional) e *situação*, que revela o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais – classe, gênero, etnia, etc.

Para Margulis (1996, p. 17), ambas as análises devem ser consideradas:

a juventude, como toda categoria socialmente constituída, que atende a fenômenos existentes, possui uma dimensão simbólica, porém também tem de ser analisada a partir de outras dimensões: se deve ater aos aspectos fáticos, materiais, históricos e políticos, nos quais toda produção social se desenvolve.

Em relação à condição juvenil brasileira, Abramo (2005) coloca que a forma como a juventude aparece até os anos 1960 tinha como referência a classe média escolarizada e seus papéis em relação à “continuidade ou ruptura” do sistema social que herdavam. A seguir, no último quarto do século, as atenções estavam voltadas para as crianças e adolescentes em situação de risco e vulnerabilidade social com uma mobilização em torno de seus direitos, o que acaba gerando o Estatuto da Criança e do Adolescente, fruto de ações da sociedade civil e do estado.

Acrescenta que a juventude propriamente dita, para além da infância e da adolescência, não fazia parte das atenções da sociedade, emergindo com seus problemas nos

últimos anos, quando se descobriu que as situações de vulnerabilidade e risco ultrapassam a faixa etária dos dezoito anos, que é até onde as políticas públicas e a legislação contemplam. Ao mesmo tempo, surge uma juventude dos meios populares que, por meio, principalmente, de expressões culturais vêm falar de seus problemas, suas faltas e preocupações. A juventude para além da classe média e para além da faixa dos 18 anos começa então a ser alvo de atenção, embora se esteja somente iniciando as elaborações sobre o tema, seja em torno de políticas ou de pesquisas mais aprofundadas.

Abramo (2005) segue dizendo que muitas mudanças ocorreram no decorrer da história em relação à juventude, tanto em relação ao mundo do trabalho, quanto no campo dos direitos e na cultura, o que amplia o foco de análise; a juventude também se estendeu em relação à faixa etária; atribui-se a condição juvenil a outros setores sociais além das classes burguesas; a experiência do que é ser jovem encontra espaço em diferentes lugares além da família e da escola (e aqui coloco os grupos culturais juvenis), sendo que o lazer e a cultura passam a ser elementos para a sociabilidade e construção de valores.

A autora alerta que as diferenças que encerra a *condição* juvenil apontam para que se fale em *juventudes* no plural, já que é reconhecida em todos os grupos sociais “embora apoiada sobre *situações* e significações diferentes”, já que esta condição pode ser vivida sobre variadas formas (Ídem, p.44).

Esta compreensão nos leva a olhar os jovens pela *situação* em que se encontram, e isto só é possível se forem investigados nos diferentes lugares que vivem, diferentes bairros, escolas, grupos culturais. Diferentes outros com os quais convivem e interagem em seu dia a dia. Segundo Dayrell (2005, p. 22) para compreender os jovens a as suas práticas diárias é necessário construir “uma noção de juventude na ótica da diversidade cuidando com os determinismos e considerando os diferentes sistemas de interações sociais e simbólicos que interferem na trajetória social dos jovens. (...) Para pensar os jovens no Brasil implica levar em conta a enorme diversidade sócio-cultural existente.”

## **1.6 Juventude(s) como sujeitos e autores.**

No grupo ou na escola os jovens pedem para ser vistos. No grupo, pressuponho que somente o fato de estarem agregados já indica que existe certa visibilidade e reconhecimento pelos outros. Na escola, no entanto, talvez esta visibilidade não seja tão aparente, ou talvez a maneira como seja visto neste lugar não esteja de acordo com a maneira que o próprio jovem se vê. A visibilidade que os jovens reivindicam para si é aquela em que são considerados

como sujeitos, importantes, partícipes, que têm algo a dizer, que podem contribuir com seus conhecimentos, sua criatividade, sua autoria para construir o mundo que fazem parte.

Berguer & Luckmann (1985, p. 72 e 73) colocam a importância do outro para a formação do homem e do seu reino social. Começam dizendo que se pode falar em natureza humana somente em algumas constantes antropológicas, entre elas a “abertura para o mundo”, que delimita e permite as formações sócio-culturais do homem. Os seres humanos constroem sua vida independente de sua situação geográfica. É mais significativo dizer que o homem constrói sua própria natureza, ou, mais simplesmente, que o homem produz-se a si mesmo. Dizem ainda, que a “plasticidade do organismo humano”, outra constante antropológica, faz com que seja formado por influências socialmente determinadas, produtos das formações sócio-culturais próprias do homem e não de uma natureza humana biologicamente fixa.

A formação do “organismo humano” acontece conjuntamente com a formação do “eu humano”, formam-se um relacionado com o outro, “a formação do eu deve ser compreendida em relação com o contínuo desenvolvimento orgânico e com o processo social, no qual o ambiente natural e o ambiente humano são mediatizados pelos ‘outros significativos’”. O Eu é formado na relação com o ambiente natural em que se vive, e o ambiente social, formado na sociedade e em relação com os outros. O Eu forja-se na relação com uma realidade que lhe traz mais significados e que foi construída por outros que ali estiveram antes dele.

Bem entendido, os seres humanos se constroem, biologicamente e socialmente, na relação com os outros, em seu ambiente natural e em seu ambiente social, construindo também estes ambientes. Numa interação com os outros e o mundo forma-se um e outro e o mundo.

No entanto parece-me que falta entender que este Eu e os outros que interagem entre si e com o mundo são sujeitos. Para Charlot (1997, p. 33), todo ser humano é sujeito, e o é pela sua abertura ao mundo, por possuir desejos que o movem, por se relacionar com outros sujeitos; é um ser social, oriundo de uma família, se localiza num lugar social e se relaciona socialmente; um ser singular, exemplar único da espécie humana, que tem uma história, interpreta o mundo, dá um sentido a esse mundo, à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história, à sua singularidade.

Com essa definição de sujeito que vejo os jovens em seus grupos, sempre em relação, produzindo-se e também ao mundo em que vivem. Mesmo com as suas situações sociais que tem implicações em suas vidas, estes jovens também formam a sociedade, fazem cultura, o que sugere que se fale que estes sujeitos jovens tenham uma certa *autoria de si*, autorias de suas vidas, autorias da sociedade e do mundo em que vivem.

No processo de socialização dos jovens, realizado em seus momentos de sociabilidade nos grupos culturais e na escola, entendo que surjam, juntamente com suas aprendizagens, situações de autorias, criações do novo, uma cultura que se gesta entre os jovens, pelos jovens.

Entendo como autoria esta capacidade criadora, de homens e mulheres, sujeitos jovens ou não, que em sua interação com os outros e o mundo vão se fazendo e ao mundo. Ser autor é construir, criar no mundo na dependência de que de alguma forma isto seja feito com o outro, ao mesmo tempo em que constrói a si mesmo e ao outro. Se é autor de artefatos, de poesias, músicas, histórias, como também se é autor de valores, princípios, comportamentos. Se é autor da própria vida. Se é autor de conhecimentos sobre o mundo e se é autor do mundo. Se é autor de tudo o que foi produzido pela humanidade, sua cultura, como também daquilo que é específico dos jovens, sua cultura juvenil.

Para Fiss (2003, p. 23) autoria “se vincula aos modos de interpretação dos sujeitos. Seria dizer que a condição de autor torna o sujeito responsável por um dizer/fazer que tenha sentido, que possa ser interpretado. Nós, enquanto sujeitos, estamos condenados a significar, portanto, a fazer e a ter sentido.” Dessa maneira, pensa-se autoria “enquanto um movimento potencial e possível sempre para todo e qualquer sujeito que, portanto, é sempre autor.”

Como me refiro aos sujeitos jovens, são autorias construídas na sua vida cotidiana, ao darem novos sentidos e significados ao mundo, a si próprio, às relações com os outros jovens e com as instituições, como a família e escola, aos seus lugares de convívio. Ainda por se tratar de jovens, estas autorias estão relacionadas às diversas maneiras de ser jovem, podendo ser mais ou menos visíveis de acordo com as diferentes situações de vida de cada um. Independente da visibilidade de suas autorias, deve-se considerar também que todos os seres humanos são sujeitos e, conforme Fiss (2003), o sujeito é sempre autor por interpretar e produzir, mesmo que de forma mínima, sentidos que partem de sua própria posição, de seu lugar social. Assim pode se apropriar do já dito e lançar o que está por ser dito, produzindo o sentido novo.

Estes autores que me referenciei vêm contribuir na composição deste trabalho. Será com eles que procurarei dialogar para refletir sobre estas categorias que considero mais relevantes e que me ajudarão a responder o problema.

**“Eu deveria gostar do que faço  
se não fosse obrigada a fazer.  
Eu deveria freqüentar ambientes de lazer  
se não tivesse que trabalhar...”**

## **2 O CAMPO DE ESTUDOS**

Considero importante conhecer o lugar onde se realiza a pesquisa. Algumas referências teóricas, a observação do cotidiano da escola e as entrevistas com os professores, permitiram conhecer onde se encontra a comunidade, a história da instituição, aspectos físicos e recursos humanos que nela trabalham, bem como conhecer seu projeto político pedagógico, que nos serve de referencial primeiro de como são vistos os professores e estudantes da instituição. Também é importante saber quem são os jovens que estudam nesta escola e este conhecimento se deu de maneira mais geral, através do questionário, revelando algumas características sócio-culturais dos estudantes, quem são, de onde vêm, o que fazem, onde moram e o que esperam da escola e, posteriormente, através de entrevistas individuais com alguns jovens escolhidos.

### **2.1 A Escola.**

A escola pesquisada está situada à Rua Irmã Bonavita, nº 240, no Bairro Capoeiras, em Florianópolis, estado de Santa Catarina. O bairro é formado por uma comunidade de classe média, mas em seu entorno situam-se também algumas comunidades que vivem em situação de empobrecimento. A escola é a maior da região, possui uma grande área construída perfazendo um total de 5.200m<sup>2</sup>. Foi inaugurada em vinte e nove de fevereiro de 1980, sendo considerada neste período uma escola modelo. No ano de sua fundação a escola, além do ensino regular, contava com cursos profissionalizantes: Habilitação Básica em Crédito e Finanças; Habilitação Básica em Construção Civil e Técnico em Eletrônica. A escola funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno, com turmas do Ensino Fundamental e Médio. Atualmente o Ensino Noturno, período em que realizei a pesquisa, divide-se em turmas do ensino regular e magistério.

A referida escola possui amplo espaço de pátio com várias quadras poli-esportivas e um pequeno ginásio de esportes onde está instalada, permanentemente, uma rede de voleibol. Possui ainda: 25 salas de aula, sala dos professores, sala de artes, de vídeo, anfiteatro, cantina, cozinha, refeitório, biblioteca, videoteca, sala da secretaria, da direção, da equipe pedagógica e da coordenação de turno.

Conta ainda com uma Diretora Geral e um Diretor Adjunto, o curso noturno também possui equipe que trabalha os aspectos pedagógicos com professores e alunos, Coordenador de Turno, voltado a aspectos disciplinares e funcionais, Assistente de Educação e Assistente Técnico Pedagógico que realizam trabalhos administrativos na secretaria da escola, Bibliotecário e Auxiliar de serviços gerais. E ainda, um Conselho Deliberativo Escolar, embora não seja atuante, e uma Associação de Pais e Professores (APP).

Professores e alunos concordam que a escola possui uma boa estrutura física, embora o ambiente esteja marcado pelo descuido: as paredes estão com pinturas gastas e trazem muitas marcas de pichações feitas com lápis, canetas, corretivos e grafite. Portas e janelas externas são gradeadas devido a um período em que ocorreram depredações. Por ser construída em terreno desnivelado, a escola possui diversos patamares separados por escadarias e muitos corredores. Como à noite o número de alunos é reduzido, seus vários corredores esvaziados são tomados por um aspecto sombrio.

A escola é hermeticamente fechada com um muro alto que dificulta sua visibilidade tanto para dentro como para fora. Possui duas entradas, uma principal e outra pelo estacionamento. Em ambas existem guaritas com vigilantes de empresas de segurança terceirizadas. Algumas grades separam a entrada da escola, os espaços destinados aos professores e o espaço dos alunos. No entanto, observei que não há rigor em impedir a circulação dos jovens por estes espaços, algumas vezes observei os vigilantes perguntando para onde os alunos se dirigiam, dando-lhes permissão para passar.

Não há controle rígido de entrada e saída dos alunos, os professores informaram que por serem em sua maioria trabalhadores, muitas vezes precisam chegar atrasados. A saída também não é impedida, sendo que na última aula, como na primeira, o número de alunos em sala e na escola é bastante reduzido.

Para saber um pouco sobre como ocorrem as atividades pedagógicas da escola, em vários momentos perguntei aos diretores, à secretaria da escola e professores, sobre a existência de Projeto Político Pedagógico (PPP), fui informado que existia, embora ainda estivesse em processo de construção, mas que não sabiam exatamente onde estava, indicando que não é utilizado como referência para as atividades pedagógicas da escola.

Esta situação lembrou-me o que já havia contado Brum (2004) em sua pesquisa nesta mesma escola, que o PPP não contextualiza a escola, não fala sobre as comunidades em que está inserida, nem de onde vêm seus estudantes, limitando-se a aspectos históricos e burocráticos. Também não apresenta dados sócio-culturais sobre os estudantes que pudessem indicar quem são estes sujeitos e, embora o texto faça referências à importância do sujeito em relação aos conhecimentos, também não indica que conhecimentos devam ser trabalhados na escola. A autora diz ainda que o PPP da escola faz referência ao construtivismo mas sem a contextualização e sem apontar para autores que serviram de base para a consulta.

Nas entrevistas realizadas com os professores da escola, estes deram algumas indicações de que o PPP seria mais uma peça burocrática do que um documento que fosse utilizado para balizar as ações pedagógicas. Também falaram que a escola não tem feito planejamentos coletivos com os professores, nem reuniões com equipe pedagógica e direção para organização das atividades pedagógicas, além dos encontros para conselho de classe.

Alguns depoimentos dos professores elucidam em relação ao planejamento e ao PPP:<sup>19</sup>

*“Nós fazemos o planejamento uma semana antes dos alunos chegarem, nos reunimos por disciplina. O planejamento coletivo da escola toda, nunca foi feito, nem no noturno. Faz 20 anos que estou aqui. Sempre é feito por departamento. Inclusive, até nosso PPP ainda não foi concluído aqui na escola, acho que não foi, não vi finalizarem os encontros sobre isso. O PPP, se não me engano, começou o ano passado”* (Professora Vanessa).

*“...em termos de PPP a escola deixa muito a desejar, né. Aqui cada um é por si e Deus para todos. Planejamento Coletivo? Nada. Coletivo as vezes assim, de um conversar aqui ou aí. Agora, um planejamento coletivo? Acho que não. O que percebo é que, às vezes algum professor entra no campo do outro, não sabe nem o que o outro tá fazendo. Tá faltando o PPP atuando. O PPP sempre existiu mas teve uma reelaboração uns quatro anos atrás, só que fica na gaveta, né”* (Professora Lúcia).

*“Eu andei perguntando sobre isso e diz que há tentativa em todos os anos de haver um comportamento coletivo e não individual, mas no começo do ano mesmo cada professor tem uma postura individual dentro de sala de aula e como é estado, tem estabilidade, tem aquela visão arcaica de que posso fazer o que quiser aqui dentro que não vai acontecer nada comigo”* (Professor Juca).

Pode-se perceber por estes depoimentos e pelas indicações de Brum (2004) que a escola não tem conseguido se organizar para o planejamento coletivo das atividades pedagógicas da escola, ou seja, pensar sobre que conhecimentos são importantes para estes

---

<sup>19</sup> Os nomes dos professores e dos jovens são fictícios. Suas falas estarão destacadas em itálico.



alunos, a partir daí organizar conteúdos, pensar em que momentos podem ser desenvolvidos com interdisciplinaridade, ou a possibilidade da realização de projetos, como fazer para conhecer seus alunos e outras ações que cada escola, com sua história e seus autores é capaz de realizar. Dado que o PPP é o documento que orienta as ações da escola, é importante refletir sobre o significado de ter um PPP meramente burocrático e não atuante, de que maneira a escola está cumprindo seu papel social com a educação.

## **2.2 Jovens: características socioculturais, inserção nos grupos e na escola.**

Para ter acesso aos grupos culturais juvenis, optei pela observação dos jovens somente no espaço escolar, embora estivesse atento aos seus grupos, aos locais em que se encontravam, seus comportamentos e suas falas. Meu interesse era saber sobre: 1) Quem são e o que fazem? 2) Pertencem a grupos culturais? 3) Qual a importância da escola em suas vidas?

Abramo (1994) refere-se às culturas juvenis como “campo de acontecimentos” e, de maneira genérica, um “universo comportamental”, e acrescentaria com Dayrell (2005, p. 35), que culturas juvenis referem-se “a modos de vida específicos e práticas cotidianas dos jovens, que expressam certos significados e valores não tanto no âmbito das instituições, como no âmbito da própria vida cotidiana.” Isto somado leva a entender que as culturas juvenis conformam-se na diversidade e heterogeneidade de comportamentos dos sujeitos jovens, nos acontecimentos de sua vida cotidiana.

Com essa compreensão organizei um questionário<sup>20</sup> para abordar questões como comportamentos, acontecimentos, suas práticas cotidianas, participação em grupos e os significados de suas vidas no grupo e na escola, de maneira que oportunizasse a falarem sobre a importância destes dois lugares. Procurei também levantar a compreensão que os jovens têm sobre suas autorias.

### **- Características socioculturais dos jovens.**

As diversas formas de ser jovem podem ser compreendidas se considerarmos que também são diversas suas trajetórias de vida, começando pela própria origem de sua

---

<sup>20</sup> Conforme anunciado na introdução a pesquisa de campo foi elaborada nas seguintes etapas: num primeiro momento questionários e num segundo momento entrevistas com os jovens e os professores. Os questionários foram aplicados a 07 turmas, que chamo de grande grupo, do 1º ao 4º ano do ensino médio noturno, num total

formação, cada um em sua família, ter passado a infância em diversos lugares, alguns na zona rural, outros em pequenas cidades do interior, outros na capital e cidades dos arredores. Os dados desta parte inicial da pesquisa, levantados com a aplicação do questionário,<sup>21</sup> mostram que um terço dos jovens é de migrantes, nasceram e passaram a infância no interior do estado ou em outro estado; atualmente a maioria (65%) reside em bairros afastados da escola ou em cidades do entorno, enquanto o restante (35%) mora em bairros próximos da escola.

Nas famílias participam de diferentes conformações, alguns moram somente com seus pais, outros incluem os irmãos, alguns são filhos de pais separados e vivem com um ou outro, ou com parentes próximos, algumas famílias se constituem de parentes agregados, outros, ainda, são jovens casados (23%), alguns separados (4,5%) e outros já têm filhos (29%).

A diversidade também aparece sob o ponto de vista religioso, considerando que a participação numa ou outra religião indica, em algum momento, aspectos diferenciados em sua formação. A religião católica predomina entre estes jovens (44%), seguidas das evangélicas (18%) e dos que crêem, mas não têm religião (18%), ainda os que se dizem espíritas (9%) e os restantes dividem-se em outras religiões ou não responderam. Ninguém se declarou ateu.

A etnia é mais um aspecto a contribuir nesta heterogeneidade, já que aspectos culturais originários dos diferentes grupos étnicos também são importantes em sua formação, seja em relação aos modos de vida, às artes ou mesmo à experiência de algum tipo de preconceito. Os entrevistados declararam-se de etnia branca (53,9%), negra (21,6%), parda (13,8%) e outros ou não responderam (10,7%).

Estarem ou não trabalhando é um outro indicador do quanto é diverso este universo juvenil. Nesta escola os jovens que se dizem trabalhadores chegam a 81,5%, somente 3% nunca trabalhou e o restante ou se considera desempregado ou no momento optou por não trabalhar. Destes, o primeiro emprego ocorreu antes dos 16 anos para 66% dos jovens e antes dos 13 anos para 9%.

A renda familiar também mostra as diferenças entre os jovens. Quase metade dos pesquisados vive com uma renda familiar de até R\$ 800,00, outros (4,5%) com uma renda familiar de até R\$ 1200,00 e os restantes, acima deste valor. Estes dados os colocam numa categoria social em que podem ser considerados como pertencentes a uma classe de trabalhadores de baixa renda, alguns inclusive chegando perto dos níveis de pobreza, levando

---

de 75 jovens, 19 homens e 56 mulheres, mas foram considerados na pesquisa somente os jovens entre 15 a 35 anos, reduzindo para 65 jovens. Os dados da entrevistas serão analisados à partir do terceiro capítulo .

<sup>21</sup> No anexo 2 encontra-se a tabela com os dados completos do questionário.

em conta o número de membros da família que vive com a mesma renda. Para a Organização das Nações Unidas são pobres aqueles com renda mensal individual inferior a R\$ 75,50.<sup>22</sup>

Questionados sobre como imaginam seu futuro em 10 (dez) anos, todos declararam ter projetos de vida e estas foram algumas das respostas que mostram diferentes interesses: “*me vejo formada em pedagogia e lecionando na área de informática*” (A. S. 25 anos). “*Agente da federal e depois Inglaterra*” (E. S. 16 anos). “*Formado e sendo um piloto de corrida*” (D. G. 18 anos). “*Com uma família linda, um trabalho que eu gosto e com o estudo completo*”. (F. C. 17 anos) e muitos outros que não caberiam acrescentar.

Estes dados indicam a diversidade da condição juvenil, comprovando o que diz Dayrell (2005, p. 21) que “esta diversidade se concretiza nas condições sociais (classes sociais), culturais (etnias, identidades religiosas, valores), de gênero, e também das regiões, dentre outros aspectos.” Revelam também, que os jovens sujeitos da pesquisa em sua maioria são mulheres, muito em função de sua escolha pelo magistério, também em sua maioria são migrantes que vieram com suas famílias do interior do estado ou de outros estados em busca de oportunidade de trabalho e melhoria em suas condições de vida; nestas famílias nota-se certo número de agregados em sua composição; também se caracterizam por serem trabalhadores lavando carros, garçons, vigilantes, empregadas domésticas, auxiliares de sala, em funções precárias principalmente por trabalharem sem carteira assinada e por sentirem-se desvalorizados nestes empregos. Finalmente, aproximadamente um terço dos jovens da escola, participa de grupos culturais juvenis, organizados em torno dos esportes, da arte, da religião e da rua.

#### - **Pertencimento a grupos culturais juvenis**

Ao aplicar o questionário aos jovens, encontramos uma série de elementos que os localizam na sua condição juvenil enquanto participantes de grupos culturais, alguns em torno do futebol, outros da religião, do teatro, da balada, entre outros. Estes grupos encontram-se em espaços fora da escola e possuem organizações diversificadas. Uns são constituídos somente por jovens; alguns se organizam com cargos, líderes ou coordenadores, possuem regras bem definidas, com dias e horários para os encontros, caso dos grupos de teatro, religiosos e de futebol; em outros, como os grupos de sair para a balada e de rua, a organização é mais fluida, não existem coordenadores, nem dias e horários muito fixos, suas atividades são realizadas de forma mais espontânea, as regras são aquelas de convivência:

---

<sup>22</sup> Fonte: <http://www.onu-brasil.org.br>

como diz **Elis** “*cada um sabe como deve tratar o outro, né? O que cada um gosta ou não gosta.*” Nestes grupos também há a participação de adultos, mas em sua maioria não exercem papel de coordenação.

Pode-se perceber que as organizações dos grupos acontecem de diversas maneiras, onde não se localiza um coordenador, as atividades já estão postas pelo grupo, se encontram para sair para a balada, por exemplo, para dançar, conversar, divertir-se, namorar, beber, dar risada. Os horários e dias nem sempre são determinados, o encontro pode se dar na rua, de maneira casual, “*todo dia e toda hora*”, conforme depoimento de **José Mário** ou mesmo nem acontecer por alguns dias. Há certa fluidez na forma de organização principalmente destes que não possuem coordenação, embora naqueles que possuem coordenadores, caso dos grupos religiosos, que têm dias e horários fixos para os encontros, mas os temas e algumas atividades fluem de acordo com questões e situações do momento.

Para Durand (2000, p. 88), independente da forma que os jovens organizam os grupos, é ali que têm visibilidade e são reconhecidos, ganhando importância porque são “jovens que pertencem a um determinado lugar e ocupam determinado espaço, e são singulares na troca de relações que lhes são significativas.” Diz ainda:

É curiosa, para o investigador, a dinâmica peculiar de cada grupo, pois ora se apresentam estruturados, com atividades programadas e ações coletivas que dão retornos sociais imediatos à comunidade, ora se apresentam fluidos em suas práticas a tal ponto de parecer, para quem está fora do processo, que estas não acontecem. Mas, para o jovem, essa estrutura não é fundamental, pois é superada pela riqueza das relações significativas que estabelecem e as experiências sociais que constroem com seus pares.

Entre os 65 jovens que responderam ao questionário, 44% declararam-se participantes de grupos culturais juvenis e, ao serem questionados sobre a importância de participarem destes grupos, todos consideraram muito importante esta inserção. Vê-se a diversidade de posicionamentos sobre tal importância nas falas que seguem: “*é um lugar para estar com os amigos e fazer novas amizades, conviver, divertir-se e curtir, namorar, ajudar e respeitar, trabalhar em equipe, de encontros e partilhas, onde se aprende a lidar com as pessoas, aprende-se sobre as ruas e a vida fora de casa, aprende-se a falar em público, com os amigos interagem e tiram dúvidas da escola, onde se é feliz.*” Em seus grupos, dizem que “*aprendem com os exemplos dos amigos, que cada um é diferente e se aprende sobre essas diferenças, no grupo se faz as coisas mais juntos, é lugar de afeto, de carinho que um transmite para o outro, mas também é lugar de discussões e brigas.*”

Para Pais (1997, p. 23) a diversificação deste *conjunto social* onde pode ser situada a juventude, apresenta-se em “diferentes culturas juvenis em função de diferentes sentidos de pertença de classe, diferentes situações econômicas, diferentes parcelas de poder, diferentes interesses, diferentes oportunidades ocupacionais, etc.” E acrescenta:

A juventude tanto pode ser tomada como um conjunto social cujo principal atributo é o de ser constituído por indivíduos pertencentes a uma dada fase de vida, principalmente definida em termos etários, como também pode ser tomada como um conjunto social cujo principal atributo é o de ser constituído por jovens em situações sociais diferentes entre si (p.34).

Mas nem mesmo sua condição sócio-cultural, nem o pertencimento a grupos, ou sua condição de classe, seriam suficientes para entender a diversidade e complexidade das relações construídas por estes jovens em seus grupos e na escola, pois estes pertencimentos não os privaram de diferentes interesses e projetos e diversas formas de enfrentar a vida.

Em alguns momentos podem ser observados sob um ponto de vista de classe ou mesmo comparados em alguns aspectos das gerações anteriores, mas isso não centraliza o olhar sobre o jovem, diria que estes dois olhares somados à diversidade de situações sociais vividas, é o arcabouço de experiências e conhecimentos que traz em sua trajetória de vida, que o formou e que sustentam sua compreensão de si.

Por isso que esta investigação busca entender estes jovens compreendidos por eles mesmos, pelo que falam de sua vida cotidiana, pelos sentidos e significados que dão para a sua condição juvenil, para os outros com quem se relacionam, mostrando a maneira que cada um encontrou de participar da sociedade e, mais especificamente, da escola e dos grupos.

Para Dayrell (2005, p. 27) os diversos modos de ser jovem resultam das condições sociais em que estes sujeitos realizam suas experiências e deve-se ter cuidado ao analisarmos que jovens são estes, desvinculando-os de representações de juventude correntes, principalmente àquelas que têm como modelo o jovem de classe média e alta. “Corremos o risco de analisá-los de forma negativa, enfatizando as características que lhes faltam para corresponder à imagem de jovens, ou mesmo questionar se entre os pobres existiria de fato o momento da juventude.”

Os dados dos questionários aguçaram a necessidade de aprofundamento de algumas questões, por isso organizei entrevistas semi-estruturadas. Assim, entre os jovens que se declararam participantes de grupos culturais, selecionei 11 jovens para as entrevistas individualizadas que serão analisadas no capítulo seguinte. Esta seleção teve os seguintes critérios: 1) que a participação fosse voluntária; 2) que estivessem inseridos em grupos

culturais segundo depoimentos indicados no questionário, ou seja, o grupo de teatro, futebol, de amigos, religiosos, entre outros.

Com base nesses critérios as escolhas foram as seguintes:

- 04 (quatro) jovens de *Grupos de Amigos e da Balada*, 02 (dois) homens e 02 (duas) mulheres;
- 03 (três) jovens de *Grupos de Futebol*, 02 (dois) homens e uma mulher;
- 02 (duas) jovens de *Grupos Religiosos*;
- 02 (duas) jovens de *Grupos de Teatro*;

Dos 11 (onze) jovens escolhidos, exceto as participantes dos grupos religiosos, os outros declararam que participam de grupos que saem para a balada para dançar; uma das meninas do teatro também participa de um grupo de futebol e a menina do futebol também participa de um grupo de teatro. Desses jovens, somente 03 (três) fazem parte do mesmo grupo de amigos que saem juntos nos finais de semana. Esta característica mostra que os jovens pertencem a mais de um grupo.

#### - Os jovens e a escola

Algumas questões gerais extraídas por meio do questionário são importantes para se compreender a relação dos jovens com a escola. Quando perguntado aos jovens sobre a importância da escola para suas vidas e para seus projetos de futuro, dos 65 jovens que participaram da pesquisa, todos consideram a escola importante e acreditam que ela contribui para seus projetos futuros. Em pergunta aberta sobre “o que há de melhor na escola?” mais de 67% responderam indicando que é o estudo, a preparação ou aprendizagens para o futuro. Respondendo esta mesma pergunta 61% dos jovens disseram que o que mais lhes atrai na escola está relacionado aos amigos, colegas, convívio e companheirismo, indicando que estas questões têm praticamente a mesma importância.

Os depoimentos dos jovens pesquisados mostram que a escola tem um papel muito importante em suas vidas, seja sob o ponto de vista de um lugar para a aquisição de conhecimentos e preparação para um futuro, principalmente profissional, seja como um espaço de sociabilidade, de convivência com outros jovens.

Outro dado que mostra a importância da escola é que ao serem questionados se a escola lhes valoriza, a maioria respondeu (78%) afirmativamente. No entanto, ao mesmo tempo em que percebem sua importância e valorização, citam uma série de pontos negativos, indicando certa contradição que precisa ser melhor analisada. Em pergunta aberta sobre “o

que menos gosta na escola, o que precisa melhorar?” responderam: “*alguns professores*” (13), por não explicarem direito ou serem desrespeitosos, “*algumas disciplinas*” (09), “*professores que faltam*” (07), seguidos de outros com duas ou uma menção: “*desorganização, descaso da direção, algumas atitudes de professores e alunos, greve, preconceito, bagunça, explicações confusas, falta de limpeza, ter que apresentar trabalhos, irresponsabilidade de alguns professores e alunos, alterações no horário, aulas faixa, merenda.*” Uma citação: “*gosto de tudo na escola.*”

Considerando estes pontos negativos, os jovens foram questionados se conseguiriam mudar algo na escola, a maioria (69%) considera que não conseguiria mudar nada, o que mostra certa relação com o poder instituído da escola, onde se vêem impossibilitados de intervir para a transformação.

O que é possível perceber de imediato, mas um tanto superficialmente, é que pelo olhar dos jovens, a escola é um espaço de contradições onde se sente valorizado, considera um lugar importante para seus projetos de futuro e para adquirir conhecimentos, mas que possui muitos pontos negativos que sinalizam uma relação que o coloca num lugar onde não se sente capaz de agir para alterá-los. No entanto, também mostra que a escola é um lugar importante para a convivência com outros jovens, constituindo-se como espaço de sociabilidades, indicando uma apropriação do espaço escolar com um outro significado, de maneira diferenciada do seu papel tradicional.

**“Eu deveria reclamar  
quando dizem algo que não gosto,  
se não tivesse inspiração  
para descrever cada situação...”**



### **3 A ESCOLA E OS GRUPOS CULTURAIS JUVENIS: CONSTITUINDO A CULTURA DA ESCOLA**

Os dados apontados com o questionário indicam que a condição juvenil é vivida na diversidade das características sócio culturais e no pertencimento a grupos culturais que se encontram por diferentes motivos, em diferentes lugares, inclusive na escola. Esta inserção em grupos aponta, mas de maneira ainda superficial, que ao viver esta condição juvenil, os jovens experimentam situações de sociabilidade, de solidariedade, de reconhecimento e de autorias, de criação do novo. Desta maneira, a questão central exigiu um aprofundamento por meio de entrevistas, com algumas questões que melhor explicassem estas categorias e que lhes dessem maior visibilidade. Perguntou-se: O que vem a ser jovem, para os jovens? Em que grupos culturais juvenis participa? Como estes grupos se organizam? Qual a importância do grupo em suas vidas?

Além destas questões dirigidas aos jovens, outras foram feitas aos professores, também representantes da cultura da escola, para tentar compreender como percebem a condição juvenil em seus grupos culturais e na escola e a importância do papel dos jovens na conformação da cultura da escola. Questões: que jovem é este, desta escola? Os professores percebem sua participação em grupos culturais? Que espaço de participação a escola oferece aos jovens?

#### **3.1 O que é ser jovem, para o Jovem?**

Conforme demonstrado no capítulo anterior, para conceituar juventude dependemos das condições socioculturais vividas pelos jovens, pois estes estão sujeitos a mudanças e movimentos que os posicionam nos diferentes lugares da sociedade, vivem diferentes situações sociais e também em diferentes momentos históricos (ABRAMO, 1994), por isso se fala em juventudes (MARGULLIS, 1996). É importante compreender estes jovens com base

na sua constituição sócio-cultural, com seu pertencimento nos grupos culturais juvenis e ainda em relação com a escola enquanto instituição social, mas não só a partir dos dados levantados nas observações de quem pesquisa e pela fala dos professores, mas também pela compreensão do que é ser jovem pelos próprios jovens.

Sob essa ótica, no entender de **Carlos**, “*ser jovem é uma preparação para seu futuro, é uma base no estudo, é participar de grupos, aprender, tentar segurá aquilo prá no futuro ter aquele (dinheiro), prá ficar se mantendo, prá não ficar passando dificuldade.*” A compreensão de juventude como preparação para o futuro é um dos entendimentos correntes em nossa sociedade e dizem respeito a um modo de vida que vem desde a modernidade (DAYRELL, 2005, p. 29) quando era dado aos jovens burgueses este tempo de preparação, de aprendizagens na transitoriedade para a vida adulta. Neste sentido, para este autor, “a juventude é um vir-a-ser, tendo, no futuro, na passagem para a vida adulta, o sentido das suas ações no presente.” Esta compreensão é assumida, inclusive, pelos jovens que têm dificuldade de se definirem pelo que são e acabam estendendo ao futuro esta definição.

Outros jovens, no entanto, localizam a juventude também em seu presente com um tempo para aproveitar. Para **Domingos** ser jovem “*é aproveitar a vida, tem que curtir, tentar ser alguém, lutar prá isso. Tu nasce e tu é cuidado, depois tu não é mais cuidado e vira velho, tu tem uma pessoa te cuidando, então tu tem que aproveitá quando é jovem, aproveita, faz as besteiras que não deve fazer mas faz.*” De maneira semelhante, para **Elis** “*ser jovem é um aprendizado. Se faço coisa boa, coisa ruim, a gente nunca esquece. Nesta fase que a gente faz as melhores coisas da vida: a gente sai, a gente estuda. Se a gente não aproveitar agora muita coisa que tem hoje não vai ter amanhã*”.

Estas compreensões quanto a ser jovem apresentam alguns aspectos que mostram os jovens vivenciando certa *moratória*, referem-se a aproveitar este período de sua vida para se preparar para o futuro, para estudar, aprender, errar. Não é exatamente a mesma compreensão de “moratória social” entendida por Margullis (1996), ou seja, aquele período em que a sociedade lhe posterga exigências, principalmente em relação a constituir a própria família, inserir-se no mundo do trabalho e permitir cometer os erros próprios de quem passa por uma fase de aprendizagem. São alguns espaços conquistados por estes jovens para usufruir certo tipo de moratória em meio a outras responsabilidades que assumem do mundo adulto.

Neste sentido **Domingos** aponta que uma das dificuldades em ser jovem é ter que trabalhar “*inda mais que trabalho prá mim, minha mãe, meus irmãos. É complicado. Se fosse trabalhar só prá mim, pro dinheiro ser só prá mim (...)* Acho que não deveria trabalhar, prá ter mais interesse assim, vamos dizer. *Pô, eu chego do trabalho cansado, tenho que vim prá*

*aula (...). Eu sei que ninguém vai fazer isso por mim. Mas eu tenho que vim, chegar em casa, tomar banho e vim prá aula prá aprender. Se eu ficar só estudando eu vou passar fome, eu tenho que batalhar prá ter isso. Eu tenho que trabalhar mas acho que não deveria trabalhar”.*

Para estes e para outros jovens das camadas populares, a “moratória social” é vivida de um outro modo, pois embora entendam que esta fase da vida é de preparação, em que devem aproveitar, curtir, cometer erros, a situação de sua condição juvenil localizada em uma família de baixa renda, faz com que tenham de ingressar precocemente no mercado de trabalho para se manter, vivendo situações conflituosas entre o estudo e o trabalho. Para Margullis (1994, p. 25) “la condición histórico-cultural de juventud no se ofrece de igual forma para todos los integrantes de la categoría estadística joven”, o que faz com que esta “moratória social” não seja vivida de maneira completa por todos os jovens.

No caso dos jovens de comunidades empobrecidas há o agravante de que o trabalho a que têm acesso são aqueles de maior precariedade, sem carteira assinada, com salários baixos e que, em alguns casos, são motivos de constrangimento e desvalorização. **Carlos**, ao responder o questionário, colocou que estava desempregado, e ao ser entrevistado relutou em admitir que trabalhava. “*Eu botei que não tô trabalhando, mas tô, é que eu não gosto do meu serviço. Ah! Éé... lavo carro.*” Não são trabalhos com os quais os jovens se identificam, não se sentem valorizados, não consideram importantes além da questão da sobrevivência. Para Dayrell (2005, p. 23):

é muito difícil para o jovem que vive de “bicos” ou empregos precários ver nessas atividades alguma centralidade além da renda. O trabalho não constitui fonte de expressividade, reduzido a uma obrigação necessária para uma sobrevivência mínima, perdendo os elementos de formação que derivava de uma cultura que se organizava em torno dele.

Os dados da pesquisa Perfil da Juventude Brasileira corroboram com este entendimento de que a centralidade do trabalho para boa parte dos jovens é a necessidade (64%), muito mais que o conceito de auto-realização (29%),

Ao analisar os dados desta pesquisa, Branco (2005, p. 130) observa que, mais que os adultos em atividade são os jovens que ocupam os trabalhos mais precários, de baixa qualidade, de menor remuneração “situados na camada inferior do setor informal. Com frequência, uma parcela significativa desses jovens o faz comprometendo sua escolarização ou mesmo já estando fora da escola.”

Além do trabalho, outras questões são importantes para definir o que é ser jovem. **Carlos** entende que, além de ser um período para sua formação, ser jovem é aproveitar de sua força física, sua vitalidade, para adquirir condições materiais que podem lhe fazer falta no futuro. Jovem *“tem mais preparo físico, se desenvolve mais rápido, acho que a pessoa jovem pensa mais rápido, consegue resolver as coisas mais rápido, porque sou novo e tá tudo novo ainda.”* Trata-se de uma sensação de se sentir poderoso, de poder fazer as coisas, corroborando com Margullis (1996, p. 20) que entende que “en los jovens hay un plus, un crédito temporal, una moratória vital” relacionada a esta fase da vida em que se é portador de um excedente de energia, força física e de sensação de invulnerabilidade pelo distanciamento da morte, que está mais próxima das gerações anteriores.

No entanto, esta “moratória vital” muda de acordo com a vida concreta destes jovens, com o lugar social onde estes sujeitos se localizam, em conversa informal com um jovem de 17 anos, surge o problema da violência presente em alguns bairros próximos à escola. A possibilidade real de morte precoce faz com que tenham algumas opções surpreendentes: *“se não tiver um filho agora, talvez não tenha mais, se morre muito novo aqui.”* Na pesquisa Perfil da Juventude Brasileira 40% dos jovens que tem filhos declararam que a gravidez do primeiro filho foi planejada (ABRAMO, 2005). Nesta pesquisa 31% dos filhos dos jovens da escola, foram de gravidez planejada. As dificuldades para os jovens das camadas empobrecidas fazem com que tomem algumas decisões, revelando situações de autorias, invenções para conseguirem aquilo que consideram importante para suas vidas.

As condições sociais fazem com que a juventude seja vivida de acordo com sua realidade, casos como estes mostram que antes mesmo de concluir os estudos, ou arranjar emprego, ter condições de sustentar uma família, haja a preocupação em se manter vivo através de um filho. Também indica que aqueles posicionamentos de que os jovens têm filhos por descuido ou desinformação não cabe nesta situação em que é uma opção, uma escolha para, de certa maneira, se perpetuar. Os jovens querem conseguir viver agora, no dia de hoje, o máximo que puderem, pois seu futuro é incerto, inseguro, e não se sabe o quanto será estendido este futuro. *Pô, tem guri aí com 13 ou 14 anos que já tá matando!* (**Carlos**).

Aquele sentimento de imortalidade, próprio de uma idade em que se percebe em boas condições físicas, relativo à “moratória vital”, é alterada pela vivência de situações em que a proximidade com a morte por fatores externos não é tão distante, acontece no bairro, e a maioria das vezes com jovens como eles. Os diferentes lugares sociais podem alterar esta moratória, que só num primeiro momento está relacionada à idade, conforme Margullis (1996, p. 24), “a partir de ahí comienza la diferenciación de clase y de posición en el espacio social, lo

que determina el modo en que se la procesará posteriormente”. Em alguns lugares da sociedade as possibilidades de encurtamento da vida são reais e percebidas pelos jovens.

**Domingos** acrescenta que é preciso aproveitar a vida, pois não se sabe quando vai morrer, expressa a sensação que pode ser a qualquer momento, vitimado por uma bala perdida, por exemplo, *“tu tá indo pra casa e troca um tiroteio ali e deu, pegou uma bala.”* Diz isso não respaldado em notícias dos meios de comunicação, mas referindo-se à violência que percebe próxima a sua casa: *“como morreu uma aqui no Monte Cristo, tava passando na rua, uma bala perdida, morreu, coitada. Isso me incomoda, principalmente pelos meus irmãos, eles pedem: “eu posso brincar?” Não, não pode. “por que não?” Porque não pode. Eu não quero falar prá eles que tem violência.”* Além da preocupação com a própria segurança, se solidariza com os outros que vivem esta mesma situação e estende aos seus familiares uma atenção especial e de cuidado, denotando a importância da família para a sua vida.

Assumir responsabilidades do mundo adulto aparece em outras falas como uma das dificuldades em ser jovem, como o caso de **Anna** que vê com desgosto ter que ficar cuidando de seus irmãos menores enquanto os pais estão fora, *“aí então quero sair sozinha e tenho que levar uns dois, três atrás de mim.”* Conta a experiência mais marcante de sua vida relacionada à sua responsabilidade, desde muito jovem, ainda com 10 anos, em assumir o cuidado com os irmãos menores enquanto *seus pais estavam trabalhando*: *“Minha irmã morreu quando ia fazer um ano, no mesmo dia. Foi o coração, já faz sete anos e eu nunca esqueci. Eu não tive nada prá fazer prá acudir na hora. Meu pai tava trabalhando e eu tava sozinha com ela. (...) ainda nesse dia tava chovendo, um desespero, eu peguei ela no colo e saí correndo na rua. Ainda morava no Monte Cristo e a rua era feita de barro e a chuva piorava, eu corria, cheguei na minha vó toda molhada com ela morta no meu colo, nos meus braços. Nunca mais esqueci disso.”*

Além de viver todas as dificuldades e faltas na situação de pobreza, tem que assumir uma responsabilidade muito além de suas condições físicas e psicológicas de quem ainda está se formando, isto é violento e traumatizante, acaba sendo um impeditivo de viver sua juventude, de acordo com o próprio entendimento de **Anna** do que é ser jovem: *“é uma coisa assim que não dá de falá, tá ligado, é muito bom. A gente pode fazer o que quiser. Nem tudo né. Mas faz tudo o que a gente quis quando era criança e os pais não deixavam, sair sozinha. Chegar um pouco mais tarde. Dormir mais tarde. É o melhor de tudo.”*

Para **Luis** o período da juventude *“é uma passagem da tua vida que tu tá descobrindo coisas novas, que tu não tinha na infância, tu passa a ser um adolescente, então tu vai*

*descobririndo (...) o que o mundo vai te oferecer*". Mas vive-se também as dificuldades: "o mais difícil de ser jovem é a liberdade que o jovem quer ter e não tem."

Com clareza, estes dois depoimentos mostram a contradição desta representação de que ser jovem é ter liberdade e as condições de sua realidade que lhes impedem de tê-la, apontando para um dos mitos em torno de entendimentos correntes de juventude, quando se dissemina a idéia de que as situações vividas por parte dos jovens se estendem a todos. Para Pais (1997) muitas vezes aqueles estilos mais badalados das culturas juvenis, são divulgados na mídia e ampliados e não dizem respeito a todos os jovens, se estes forem vistos a partir de sua vida cotidiana. Para este autor:

alguns jovens se reconhecem como parte integrante deste mito, outros não. (...) para os primeiros, o mito se transforma parcialmente em realidade (...). Entre os segundos há o reconhecimento (...) de que ser jovem é uma experiência distinta daquelas que outros jovens vivem (p. 28).

Para **Jica**, a juventude também está ligada à noção de liberdade: "Ao mesmo tempo que é inédito, (...) que tu sente o gostinho da liberdade: 'eu quero ir lá, eu posso ir lá,' (...) eu tenho que ser responsável por isso. Esta é uma definição de juventude referente à sensação de liberdade, de poder fazer as coisas, embora nem sempre possível, de experimentar e aprender, mas tendo que lidar com a dificuldade de assumir esta liberdade e de ter autonomia para escolher o que fazer, responsabilizar-se pelos próprios atos.

Com olhar mais apurado, percebe-se que os jovens assumem como verdade um discurso adulto, ou veiculado pela mídia, de alguns significados de ser jovem que são fundados em mitos, como este em que a juventude é um período em que se é livre, ou como outros que a juventude é desordeira, rebelde. Sob o olhar adulto é que os jovens são livres, mas ao mesmo tempo não recebem as condições de viver sua liberdade, o que esbarra em ter que trabalhar desde cedo, mal remunerado, sem carteira assinada, em subempregos, em suma, não tendo seus direitos básicos garantidos. Quando se olha para o cotidiano dos jovens, para sua vida concreta, se vê que são variadas as formas de ser jovem em um dado lugar, quanto mais se pensarmos em termos de uma geração, expressos pelos mitos.

Para **Lena** "é muito duro ser jovem. Quando eu tava com 17 anos era muito difícil prá mim arranjar serviço: 'Ah! Tu é muito nova prá isso, tu é muito nova prá aquilo.' Até agora com 18 anos já é meio difícil, entendeu. Prá mim é muito difícil ser jovem. É um saco. Sinceramente." Mais uma vez observa-se a contradição de perceber maior liberdade, desejar esta liberdade e as condições que não permitem.

No entender de **Jica** “*ser jovem é inovador, é diferente, (...) é uma experiência única que tu tá aprendendo e ao mesmo tempo tem que estar respondendo pelo que tu tás aprendendo. Se tu errou, tu tem que responder porque foi tu que fez.*” Neste caso há um entendimento de que o período da juventude é também de assumir responsabilidades diferentes de quando se é criança. De acordo com este entendimento, **Luis** compreende que uma dificuldade de ser jovem é “*assumir as responsabilidades da passagem para a vida adulta,*” outra dificuldade “*é querer se explicar como jovem e o adulto não te entender, não dar bola prá ti e virar as costas. (...) é o professor, é o pai e a mãe*”. Indicando que os jovens percebem que na relação com os adultos, muitas vezes são desvalorizados, não conseguem ser reconhecidos em sua condição juvenil. Camacho ( 2004) em pesquisa com jovens e professores na escola observou que estes têm dificuldade em entender os jovens para além da condição de aluno e de respeitarem e reconhecerem sua identidade de aluno, de pessoa e de jovem.

**Carlos** também percebe que a dificuldade em ser jovem está em não ter liberdade de fazer o que quiser, nos limites impostos pelos adultos responsáveis. “*Quando a gente é proibido a sair, a ir nos clubes, (...) não pode fazer nada, não passa em tal lugar, ser mandado pelos outros*”.

Entendo que estes jovens, nas suas relações com outros jovens, com a família, nos locais de trabalho e de lazer, nas dificuldades que encontram pelas faltas, pelos limites impostos pelo mundo adulto, pela sua história de vida construída nestas relações, constituem-se como sujeitos, se formam e formam o mundo com o qual se relacionam. Segundo Dayrell (2005, p. 178):

temos de levar em consideração que existem várias maneiras de se construir como sujeito, e uma delas se refere aos contextos de desumanização nos quais o ser humano é “proibido de ser”, privado de desenvolver suas potencialidades, de viver plenamente sua condição humana. (...) Não é que eles não se construam como sujeitos, ou o sejam pela metade, mas, sim, que eles se constroem como tais na especificidade dos recursos de que dispõem.

Os jovens entrevistados entendem que ser jovem é um período para aproveitar a vida, divertir-se, conviver em grupos, de sociabilidade; corroborando com os estudos de Durand (2000). Também é uma etapa da vida para cometer erros, estudar, preparar-se para o futuro, indicando que vivenciam certa moratória. Que ser jovem também é viver as contradições pela incerteza em relação ao futuro, o que faz esta moratória ser diferenciada (MARGULLIS, 1996). Percebem alguma liberdade, vivem situações de autorias, criam algumas coisas, escolhem alguns caminhos, assumem algumas responsabilidades por seus atos, mas ainda têm

de conviver com os limites dados pela relação com os adultos, que passam pelo não reconhecimento de sua condição de jovens, pelas imposições da família e também pela falta de políticas públicas para atender suas necessidades, impedindo que possam usufruir de maneira mais completa essa condição de jovem (Dayrell, 2005). Ser jovem para estes jovens também está vinculado ao mundo do trabalho, à exposição a algum tipo de violência e à não garantia dos direitos atendidos. A condição juvenil vivida em várias situações de falta motiva alguns arranjos construídos nos momentos de *sociabilidade*, onde um e outro se *reconhecem*, apontando para *práticas solidárias* e que indicam possibilidades de *autorias*.

Embora nas próprias palavras dos jovens, eles estendam para o futuro sua condição juvenil, estes dados mostram que estes jovens possuem estas características em seu presente, em sua vida cotidiana, que indicam um modo próprio de ser jovem, corroborando com a compreensão de Dayrell (2005, p. 34) “que a juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem, assumindo uma importância em si mesmo. Todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona.” Estes jovens aqui pesquisados “constróem modos de ser jovem que apresentam especificidades, o que não significa, porém, que haja um único modo nas camadas populares.” Dessa maneira enfatizo, juntamente com este autor, a noção de juventudes, no plural, devido à existência de uma diversidade de modos de ser jovem.

#### - **Os jovens da pesquisa e seus grupos.**

Para uma melhor organização metodológica vale lembrar que após a compreensão de que jovem é este, tendo uma aproximação de como vive sua condição juvenil, aprofundo aquelas questões colocadas no início do capítulo referentes às categorias sociabilidade, reconhecimento, solidariedade e autorias, procurando mostrar de que maneira estão presentes nestes grupos. Estas categorias serão abordadas em todos os momentos que analisarmos os grupos. Em alguns poderemos ver que uma ou outra terá mais destaque, mas em todos poderão estar presentes, por isso, teremos um ir e vir ao abordá-las no decorrer de todo o texto.

Também destaco que a maneira aberta como foram feitas as perguntas sobre os grupos, fez com que eu escolhesse apresentar cada grupo entremeando depoimentos dos participantes, de maneira a conseguir o aprofundamento das categorias para melhor respondermos o problema.



Se num primeiro olhar para estes jovens, no interior da escola, podemos vê-los como sujeitos isolados, apurando mais a observação, veremos que fazem parte de grupos, alguns mais organizados, outros com maior fluidez, que “deixam de ser transeuntes, indivíduos isolados à medida em que estabelecem relações significativas e ganham uma configuração através daquilo que realizam coletivamente” (NAKANO, 1995, p. 79). Este foco do olhar para a organização dos grupos precisou de outras questões que oportunizassem os jovens a melhor caracterizar seus grupos, ou seja: como se inseriu aos grupos? Qual sua importância? Como estes se constituem e se organizam? Quais as principais ações desses grupos? Os depoimentos dos jovens revelaram seu pertencimento aos diversos grupos a seguir relacionados.

**- Grupo de amigos da balada e da rua.**

**José Mário**, 16 anos, sexo masculino, se considera de etnia parda, é católico, está no 1º ano do ensino médio, sempre estudou em escola pública, já reprovou, trabalha como garçom sem carteira assinada, seu primeiro emprego foi com 15 anos, ajuda nas despesas da casa, mora com a mãe, irmãos e padrasto em bairro próximo da escola, participa de um grupo de amigos de sua rua, em torno de três a quatro pessoas e somente ele do grupo estuda nesta escola, se encontram em dias e horários variados. Eles conversam sobre o que acontece em seu dia a dia, sobre a escola e o trabalho, sobre “*as gurias*”, sobre os lugares onde podem passear, desabafam seus problemas, compartilham roupas, CDs e dinheiro, “*sem pressa de pedir de novo*”. O ponto de encontro é a rua onde moram e de lá vão para o shopping “*fazer esquema com as gurias*”, vão ao cinema e a um bairro próximo jogar bola, vôlei e andar de skate.

Projeto de vida: como você se vê daqui a 10 anos? *Eu me vejo fazendo o melhor prá mim, que só vai me favorecer, mas sem prejudicar os outros, estudando, trabalhando, etc.”*

**Jê**, 21 anos, sexo feminino, se considera de etnia negra, crê em Deus, mas não tem religião, está no 2º ano do magistério, sempre estudou em escola pública, já reprovou e já desistiu de estudar, trabalha em uma fábrica de bijuterias, ajuda nas despesas da casa, seu primeiro emprego foi com 14 anos, mora com o pai em bairro próximo da escola, tem um grupo de amigos que se encontra principalmente nos fins-de-semana, “*prá curtir pagode*”, são em torno de dez a doze pessoas, “*são do colégio e de fora do colégio, misturado*”. Marcam o encontro no “*colégio*”, ou um liga para o outro, se encontram no bar ou nas casas de show (todas bem conhecidas pelos jovens da escola, local freqüentado pelos jovens da grande Florianópolis). Conversam, dançam, “*ficam*” (“*só burro prá namorar*”), bebem cerveja, “*curtem*”.

Projeto de vida: como você se vê daqui a 10 anos? Não respondeu.

**Luis**, 17 anos, sexo masculino, se considera de etnia branca, é espírita, está no 2º ano de magistério, sempre estudou em escola pública, já reprovou, trabalha em uma clínica veterinária, seu primeiro emprego foi com 15 anos, mora com a avó no mesmo bairro da escola, participa parcialmente do mesmo grupo de amigos que Jê, seu grupo é em torno de seis ou sete pessoas, se encontram todos os dias na escola. No fim de semana se reúnem para dançar pagode e eletrônico, marcam de se encontrar no local, vão em grupo, ou sozinhos, à pé ou de ônibus. “*Toma umas birita, começa a curtir a noite, chegar nas gurias*”.

Projeto de vida: como você se vê daqui a 10 anos? “*Me vejo trabalhando com um futuro estável, com uma família construída*”.

**Anna**, 17 anos, sexo feminino, se considera de etnia branca, católica, está no 1º ano do ensino médio, sempre estudou em escola pública, já reprovou, trabalha no CATI (Centro de Apoio à Terceira Idade) na cidade de São José “*fazendo tudo o que mandam*”, ajuda nas despesas da casa, começou a trabalhar com 7 anos, mora com os pais, sete irmãos em bairro próximo à escola, é a filha mais velha, participa de grupo de amigos que se conheceram na escola, conversam sobre as aulas, “*sobre o que cada um pensa*”, sobre o que fazer no fim-de-semana, divertem-se. “*A gente sai para as baladas, funk, rock forte, pauleira mesmo.*” Os lugares que freqüentam são os mesmos dos outros jovens, estes lugares caracterizam-se por realizarem shows de vários gêneros de músicas populares.

Projeto de vida: como você se vê daqui a 10 anos? “*fazendo tudo para mudar o Brasil de onde venho*”.

A organização dos grupos que saem para a balada e o grupo de amigos da rua possuem uma maior informalidade, variando o número de participantes, os locais onde se encontram nem sempre são os mesmos, não existem dias e horários fixos, as lideranças não são demarcadas, há certa fluidez tanto no trânsito dos jovens que entram e saem dos grupos estando mais ou menos presentes, como nos dias e horários de encontro. Também não há um planejamento rigoroso do que se vai fazer. Como conta **José Mário**, os encontros com seu grupo da rua acontecem “*todo dia e a toda hora*”, umas quatro vezes na semana “*ou quando não dá, só no fim-de-semana mesmo*”.

O encontro ocorre espontaneamente e só então se “planeja” onde ir e o que fazer, usando certa autonomia para fazer escolhas e criar suas atividades, seus passeios, suas brincadeiras, o que conversar. O uso desta autonomia facilitadora da construção de autorias é de acordo com as condições de vida oferecidas aos jovens e neste caso, se refere ao que pode realizar nos momentos de lazer que sua vida concreta lhe permite. Entendo que autonomia esteja relacionada ao que é possível fazer em determinadas áreas, se exerce autonomia em

algumas situações, não se trata de possuí-la como uma capacidade que possa ser utilizada em relação a todas as coisas.

Para Carvalho (1999, p. 62), “é bastante questionável a noção de que a autonomia seja um traço psicológico individual, que possa ser estimulado em si e, em seguida, aplicado a novos contextos e relações. Na verdade, a autonomia que temos em um determinado campo não se separa do conhecimento que dele possuímos.” No caso destes jovens o conhecimento que lhes possibilita exercer sua autonomia, muitas vezes, é construído pelo exemplo de outros jovens em situações cotidianas.

Percebe-se que são situações criadas pelos sujeitos jovens, invenções de suas vidas relacionadas as atividades de lazer e construídas em co-autoria com os outros do grupo. A autonomia que faço breve referência, deve ser compreendida mais pelas possibilidades que próprios jovens abrem para criar, inventar, fazer o novo, ser autor.<sup>23</sup>

**Luis** conta que é fácil usar drogas, elas estão muito próximas, amigos usam, “*várias vezes tive oportunidade de experimentar drogas e não quis, (...) tenho minhas amizades, nem sempre o que meus amigos fizerem eu vou fazer, se eles fizerem uma coisa errada o problema é deles, sou só amigo deles.*” Para **Jê** “*os amigos ajudam bastante (...) porque às vezes umas (amigas) engravidam e a gente fica mais atenciosa do que acontece, né?*”

As autorias surgem em meio a complexas interações entre os próprios jovens, as instituições, adultos responsáveis pelos grupos mais organizados (teatro, igreja, futebol), suas famílias, seus locais de trabalho e a escola. É uma autoria limitada pelos horários oportunistas pela folga do trabalho e da escola, também pelas recomendações da família, pelas condições de precariedade em que vivem: alguns pais falam do cuidado com horário de chegar em casa, outros não permitem ir em certos lugares e outros, ainda, que tenham cuidado com as drogas e com as brigas.

Falas como estas apontam que as aprendizagens adquiridas nos grupos acontecem principalmente a partir dos exemplos, algumas meninas referem-se às amigas que engravidaram, os meninos referem-se aos amigos que usam drogas ilícitas. Vivenciando estas situações os jovens adquirem certo conhecimento da realidade, conseguem discernir o que querem ou não para suas vidas.

A maneira como se organizam, os grupos da balada também indicam que exercem algumas autorias, sendo também lugar de sociabilidade. Os encontros dos grupos são combinados na escola, nas salas de aula, nos corredores, com ligações telefônicas, em encontros casuais e em cada fim de semana podem estar reunidos em lugares diferentes.

---

<sup>23</sup> Sobre as situações de autorias vividas pelos jovens veremos com maior aprofundamento no capítulo 4.

Regra geral: se faz a “*mesma coisa*”, dançar, beber, curtir, ficar, conversar, rir. O que há de extraordinário nestes encontros? “*Nada*”. Diria em consonância às respostas de alguns destes jovens ao serem questionados sobre o que aprendem nestes encontros da balada. Outros não o dizem diretamente, mas expressam com outras falas que estar no grupo é algo cotidiano, por opção, importante, que lhes faz bem. Pois o importante, neste caso, é o ordinário, o comum, simplesmente estar com os outros com quem têm identificação, para se divertir, usufruir de um lugar com a presença do outro para um momento de lazer: “*Não aprendo nada, só me divirto,*” diz **Je** “*a gente bebe, conversa (...) eu não namoro, (...) só fico, namorá pra que? Ninguém namora.*”

Esse estar junto, de forma prazerosa, aprendendo na experiência cotidiana em suas horas livres, usufruindo de certa liberdade, sendo significativo para os jovens, para Durand (2000) é a sociabilidade, parte do processo de socialização, vivência dos jovens em torno do lazer. Também para Dayrell (2005), a sociabilidade é uma forma de estar junto com os outros, de conviver, não são necessários conteúdos específicos para se encontrar. A finalidade em se agrupar é a própria relação e os jovens se satisfazem em estabelecer laços que têm em si mesmos sua razão de ser. Aqui os jovens não entendem como aprendizagem, pois têm como referência de aprendizagens aquelas relacionadas à escola.

Para **Lena**, que além do grupo de futebol também participa de um grupo de balada, sua percepção destes momentos de saída nos fins de semana não são de um lugar de aprendizagens, mas de estar juntos para “*curtir:*” “*Não aprendo nada, são conhecidos desde pequenos, (...) a gente vai pro pagode, curte, conversa, toma alguma coisa, dá uma namorada, é quase tudo casal.*” Para **Luís** o encontro com os amigos serve para “*conversar sobre as aulas, sobre o cotidiano, quem ‘ficou’ com quem.*” A satisfação em conviver nos momentos de sociabilidade tem nas conversas entre os jovens os momentos prazerosos. Neste sentido Dayrell (2005, p 185) coloca que “na sociabilidade, o falar torna-se o próprio fim, o assunto é apenas o meio para a viva troca de palavras, revelar seu encanto,” os momentos de conversa se assemelham a um jogo, “e “um jogo com”, a conversação assume para os jovens um papel muito importante; o “trocar de idéias” é de fato um exercício da razão comunicativa, ainda mais significativo quando encontram poucos espaços de diálogo além do grupo de pares.”

Nesta convivência nos grupos os jovens encontram reconhecimento pelo que são, nestes lugares é que se sentem valorizados pelos outros, são aceitos “*em suas diferenças*”, conforme **Anna** refere-se à importância de seu grupo. **Elis**, de maneira semelhante, diz: no grupo de balada (ela também participa de um grupo de teatro) “*a gente age naturalmente. A*

*gente sabe o que cada um gosta, o que eu gosto de ouvir, o que não gosto que faz em mim.”* Mesmo alguns jovens dizendo que nos grupos não aprendem nada, talvez não percebam que neste convívio, nas conversas, no estar juntos, as aprendizagens acontecem pelo respeito da escuta, na confiança, na forma de tratar.

A sociabilidade demanda uma certa simetria e equilíbrio, uma relação entre iguais. Mesmo que existam diferenças, “faz-se de conta” que estas não existem. (...) São esses aspectos que apontam para a natureza democrática da sociabilidade. Como se trata de um “jogar junto”, de uma interação em que o que vale é a relação, cada qual deve oferecer o máximo de si para também obter o máximo do outro. É a dimensão do compromisso e da confiança que cimentam tais relações” (DAYRELL, 2005, p. 185).

A aceitação dos jovens em seu grupo indica que são reconhecidos pelos seus pares pelo que são, conforme depôs **Anna**, falando sobre a convivência com as diferenças. Sobre isso diz mais: *“com os amigos eu aprendo o respeito. Aprendo a aceitar as diferenças, cada um é diferente. No colégio ninguém tem respeito. Não respeitam as diferenças dos outros”*. Em alguns casos o colégio são os professores, mas também os outros alunos que não têm afinidade e não fazem parte de seu grupo. Com os amigos tem o reconhecimento de sua importância, pelo olhar e fala do outro que respeita quem e como ela é, se vê pelo outro e, neste caso, se vê de forma positiva. Ser reconhecido no grupo não quer dizer a ausência de conflitos, que estão presentes nas relações e que podem ser superados. Domingos diz que em seu grupo *“a gente briga mesmo, mas na hora já tá junto, já tá rindo.”*

Além de serem autores, de vivenciarem a sociabilidade, permitirem o reconhecimento do outro, os grupos também apontam para a experiência e aprendizagem de solidariedade. **José Mário** refere-se às aprendizagens e ensinamentos que percebe enquanto está em seu grupo: *Eu aprendo a ter confiança, responsabilidade (...), procuro ensinar, compartilhar as coisas, os materiais, roupas, CDs, (...) a gente empresta dinheiro (...). É porque geralmente eu gosto de uma peça da roupa dele, ele gosta de uma peça da roupa minha, procura assim a compartilhar*. As dificuldades econômicas pelas quais passam os jovens fazem com que criem alternativas e estas estão relacionadas a valores significativos, como é o caso do *compartilhar* para **José Mário**. Quer estar bem vestido para ir ao shopping, *“ficar com as gurias,”* outra forma de lazer é através da música e as trocas de CDs ampliam o repertório com baixo custo.

Alguns destes lugares em que os jovens se encontram, em shoppings ou na balada, são acessíveis como lazer pago, comércio de quem se utiliza do que seria uma produção da cultura juvenil (música, dança) para o consumo destes mesmos jovens, não é um lugar em que o lazer é proporcionado pelo direito ao lazer, mas um direito ao consumo. Não são espaços

que o poder público oportuniza para que os jovens usufruam como seus, mas lugares controlados pelo mercado com o objetivo do lucro.

As faltas pelas quais passam os jovens por não terem poder aquisitivo, dificultando algumas formas de lazer e de consumo, fazem com que procurem meios para organizarem seus mundos. No caso de **José Mário**, solidariedade se aprende ou se exerce na rua, com os amigos, no grupo. É uma forma de resistir a esta cultura de mercado que, por um lado, lhe forja o desejo de ter algumas coisas que precisam ser compradas, e por outro lado o impede de tê-las. O mercado vende produtos, desejos ou idéias para todos, mas somente alguns podem comprá-las. Para Dayrell (2005, p. 26) se “cria uma sociedade dupla, como se fossem dois mundos que se excluem reciprocamente, embora parecidos na forma: nos dois podem ser encontradas as mesmas coisas e imagens, mas as oportunidades são completamente desiguais.”

Destas situações de falta, surgem estes movimentos dos jovens que procuram suas soluções de uma forma associativa, grupal. Mellucci (2001, p. 23), coloca que existem novas formas de movimento nas sociedades complexas diferentes dos movimentos sociais e das organizações políticas tradicionais. “Acrescenta que “os movimentos” contemporâneos se apresentam como redes de solidariedade com fortes conotações culturais e, precisamente estas características, os diferenciam sempre mais claramente dos atores políticos ou das organizações formais.” Em outro momento também considera que há a hora de mobilização e de luta dos grupos que são de grande visibilidade, que se alimentam e se preparam no movimento formado pelas pequenas redes, “estritamente ligadas à vida cotidiana, às necessidades e à identidade dos membros (p. 98 e 99).”

Parece-me que estes arranjos feitos pelos jovens para resolver seus problemas indicam variações na forma de organização destes movimentos dos jovens, dadas pela vida concreta, pela experiência, que mostra este grupo cultural que **José Mário** participa, agindo de maneira libertária em relação aos padrões consumistas e excludentes da sociedade.

#### **- Grupo de futebol**

**Carlos**, 18 anos, sexo masculino, se considera de etnia branca, católico, está no 3º ano do ensino médio, sempre estudou em escola pública, nunca reprovou ou desistiu, trabalha lavando carros, não tem carteira assinada, é seu primeiro trabalho e tem vergonha disso, mora com os avós e um irmão no mesmo bairro da escola, participa de um grupo de futebol, coordena o grupo junto com um amigo, encontram-se no campo de uma Associação de Moradores de Bairro próximo à escola, toda semana, no sábado, já fazem três anos, possuem

mensalidade, uniforme, organização. Neste final de ano o grupo está enfraquecendo porque muitos, inclusive ele, estão trabalhando, outros casando, ou indo morar em outro lugar.

Projeto de vida: como você se vê daqui a 10 anos: *“Um professor de Educação Física, um homem com suas próprias responsabilidades”*.

**Domingos**, 18 anos, sexo masculino, se considera de etnia parda, católico, está no 2º ano do Ensino Médio, sempre estudou em escola pública, já reprovou, trabalha como garçom sem carteira assinada, mora com a mãe, irmãos e padrasto em um bairro próximo da escola, ajuda nas despesas da casa, seu primeiro emprego foi com 15 anos, participa de um grupo de futebol há dois anos, se encontram nos fins de semana em uma Associação de Moradores de bairro próximo à escola, *“uma ou duas vezes no máximo,”* é coordenado por outro jovem, que marca os jogos, comanda o time em campo, considera um local de amizades, *“a gente é muito amigo do outro”*, de divertimento, de dar risada, aprender, *“aprendo muitas lições no dia a dia jogando futebol”*.

Projeto de vida, como você se vê daqui a 10 anos: *“Com muitos filhos e feliz.”*

**Lena**, 18 anos, sexo feminino, se considera de etnia negra, católica, está no 2º ano do ensino médio, já estudou em escola particular, já reprovou, trabalha de secretária e office-girl, mora com a mãe no mesmo bairro da escola, ajuda nas despesas da casa, seu primeiro emprego foi com 15 anos, era casada mas agora está só namorando, participa de grupos de amigos que saem para a balada e também um grupo de futebol, se encontram todo sábado à noite, começou a participar através de amigas da rua, é um time patrocinado por time local de projeção nacional, realizam treinos, *“a gente se encontra, bate uma bola, treina mesmo”*, conversam, fazem novas amizades com as pessoas que chegam no grupo, uma ajuda a outra.

Projeto de vida: como você se vê daqui a 10 anos? *“Pretendo estar trabalhando na carreira militar. Já no ano que vem vou fazer o curso da polícia.”*

A organização dos grupos de futebol mostra que se constitui também como lugar de sociabilidade da mesma maneira que no grupo da balada, já que a sociabilidade acontece sempre na relação, no convívio, nos grupos. **Domingos**, referindo-se ao seu grupo de futebol demonstra a importância em fazer parte do mesmo. *“A gente se conheceu aqui no colégio, faz dois anos que a gente tá junto, (...) é divertido, é um ambiente que é bem legal, quando é prá jogar futebol eu adoro jogar futebol com meus amigos.”* O fato do grupo ter começado a se constituir na escola apresenta-a como um espaço de sociabilidade importante e algumas indicações dadas pelos jovens colocam que suas experiências mais marcantes na escola tenha sido a relação com outros jovens.

Nos grupos de rua e balada também se percebia algumas situações em que se poderia destacar como um lugar em que se vive situações autorais, de criação, de invenção de caminhos para sua vida, nestes do futebol se têm outras evidências neste sentido, conforme alguns depoimentos. No grupo de **Domingos** organizam-se, marcam os jogos, conseguem local, comandam o time em campo, arrumam meios de se deslocar para os locais dos jogos. “*Um amigo nosso é o responsável para marcar o jogo, avisar se tem ou não. Ele organiza o jogo em campo, ‘marca’, ‘passa a bola’, se tá dizendo palavrão ele tira, se chegou atrasado também, fica um jogo sem jogar, tem regras, se não cumprir, por mais que seja amigo.*”

Da mesma maneira **Carlos** conta que em seu grupo tiveram de somar esforços para constituir o grupo de futebol, por não ter incentivo, graças a seu interesse e de outro amigo, conseguiram manter os encontros. “*Eu tinha um time e um amigo tinha outro, toda vida aquela desorganização (...) aí resolvemos fazer uma parceria, ele ficaria na parte de marcar o jogo, arrumar um espaço, um campo, as paradas, e eu ia ficar prá organizar. Fomos atrás de uniforme, de quem podia patrocinar e arrumamos e fizemos um uniforme nosso. Já faz três anos, nos reunimos todo sábado e já jogamos em Tubarão e Governador Celso Ramos. Daí todo final de semana tem aquele encontro.*”

Independente das dificuldades apresentadas pela falta de condições materiais para se organizarem em torno de atividades de lazer, estes dois grupos conseguem manter-se com certa organização: as atividades do grupo têm certo planejamento, possuem regras de convívio, conquistaram certa estrutura material para se manter através de mensalidades e patrocínios, assim alugam o campo de jogo, fazem viagens, tem dias e horários definidos para se encontrar. Para criarem, organizarem e manterem este grupo foi necessário uma interpretação das dificuldades que estavam enfrentando, aconteceram diálogos para procurar soluções para os problemas e realizar encaminhamentos. O depoimento de **Carlos** dá a entender que as conversas, principalmente com o outro jovem seu amigo, expressam uma leitura desta situação que vivenciam e ao mesmo tempo uma ação no mundo para construir algo novo, ou seja, a constituição deste grupo de futebol.

Nestes grupos organizados somente pelos jovens percebemos situações em que a própria criação e manutenção do grupo é o espaço possível de autoria, para jovens que têm que organizar com o próprio esforço suas atividades de lazer. Já no grupo de **Lena** não é tão evidente que estas autorias ocorram. Este grupo caracteriza-se por ser tutelado por um adulto e, mais que isso, por uma equipe profissional de futebol de campo que dá as condições para que tenham aulas, consegue local, uniforme, marque os jogos. “*A gente treina mesmo, é puxado, depois bate uma bola.*” Neste caso, além de aprender a jogar, a única referência a



outras aprendizagens neste grupo, dentro da dinâmica de treinamento de futebol foi o trabalho em equipe: *“o que mais aprendo é trabalhar em equipe.”* Esta noção de coletividade dada pelo trabalho em equipe no futebol pode se constituir de elementos políticos importantes se forem estendidos para outros lugares e situações.

As atividades deste grupo se assemelham mais a um treino e às menções feitas a situações importantes que aconteceram, deram-se nos vestiários ou no bar em que se encontram após o jogo e dizem respeito a situações de sociabilidade e solidariedade: *“depois a gente sai e vai prum bar ali curtir um pouquinho. Lá é bem legal a gente se comunica com todo mundo, tem gente nova que entra no grupo e a gente já faz amizades já se enturma com a gente. (...) Tem umas que são meio tímidas, a gente pega e já puxa pelo braço e ensina as gurias também a jogar. É sempre assim, um ajudando o outro, a amizade”*.

Além de lugar de sociabilidade e de autorias, já vimos que tanto nos grupos coordenados pelos adultos como aqueles coordenados por jovens, também são lugares de solidariedade ou práticas solidárias. À revelia do que pensa sua família, **Carlos** exerce papel muito importante como liderança no grupo de futebol, é ouvido pelos outros embora seja o mais novo, sente-se importante no grupo, é reconhecido pelos amigos. Sua atividade de lazer e paixão é o futebol, se empolga ao falar sobre o time e sobre como se organizaram, para criá-lo e mantê-lo.

As ações que revelam suas autorias, que fazem o grupo se manter, são movidas tanto pelos interesses individuais, cada um quer fazer parte do time, e coletivos, o time é ao mesmo tempo todos, são ações em grupo que muitas vezes precisam práticas solidárias pontuais e significativas, para que o grupo se mantenha em atividade, mesmo que não tenha compreensão dos familiares e adultos. **Carlos** revela que a família *“acha um absurdo, não gosta muito porque tem aqueles problemas, alguns têm uma dificuldade daí quem paga a despesa sou eu, buscar tal pessoa, não tem dinheiro prá ir embora. (...) Mas prá mim vale a pena porque eu gosto daquilo, eu tô fazendo porque eu quero, não sou obrigado”*.

Estes modos de agir, invenções, autorias dos jovens, criações de alternativas para resolverem seus problemas e dos outros, são uma forma de mostrar o nascedouro e sedimentação de uma cultura, à medida que podem ser repetidas, multiplicadas entre aqueles que convivem. Para Souza e Durand (2002, p. 175):

os jovens vêm compondo um quadro que, paulatinamente, está construindo uma contra-hegemonia política e cultural que, de diferentes “lugares” sociais, cria novas formas de lembrar a sociedade sobre os equívocos que ela vem cometendo. São gestos, palavras, que expressam a compreensão da vida, a descoberta de que não se pode deixar de vivê-la. São respostas, qualquer que seja a resposta; são

performances, idéias e posições que surgem da vontade juvenil de estar presente no espaço público.

Se as ações destes jovens forem observadas superficialmente, talvez se veja somente jovens jogando futebol, mas poderemos situar que estas ações que vão além do jogo, foram feitas por jovens que são sujeitos, que posicionam-se, decidem, escolhem, dão sentido ao que fazem e, neste caso, o sentido está na organização e manutenção de seus grupos, ou, no caso de Lena, o sentido é o trabalho em equipe, encontrar as amigas, ajudar quem ainda não sabe, independentemente se o adulto que coordena o grupo valoriza mais as vitórias que o time possa ter, ou outra coisa qualquer.

#### **- Grupo de teatro**

**Elis**, 15 anos, sexo feminino, se considera de etnia branca, está no 1º ano do Ensino Médio, sempre estudou em escola pública, nunca reprovou ou desistiu da escola, está desempregada há dois meses, trabalhou a primeira vez com 15 anos, mora com os pais e irmãos no mesmo bairro da escola, participa de um grupo de amigos, outro de futebol e de teatro, neste último está há pouco tempo, reúne-se todo sábado à tarde, é coordenado por uma *“senhora bem carismática que ensina bem, (...) ela tem muitas palavras sábias, sabe?”*, o grupo de amigos se reúne quase todo dia na casa de um deles que mora sozinho, conversam, brincam, riem, assistem filmes, dão e recebem conselhos, saem nos fins de semana.

Projeto de vida, como você se vê daqui a 10 anos: *“Em uma faculdade de odontologia, trabalhando.”*

**Jô**, 21 anos, sexo feminino, se considera de etnia negra, crê em Deus, mas não tem religião, está no 4º ano do magistério, sempre estudou em escola pública, nunca reprovou ou desistiu de estudar, trabalha como agente de vendas, ajuda nas despesas da casa, trabalhou a primeira vez com 16 anos, mora com os pais, irmãos e uma sobrinha na cidade de São José, na Grande Florianópolis, participa de um grupo de teatro há três anos, encontram-se todos os sábados em um galpão, a coordenadora é uma senhora que trabalha há mais de 30 anos com teatro, representam, cantam, dançam, estudam e pesquisam seus personagens, tratam temas como aborto, gravidez precoce, drogas e apresentam nos colégios. Também fazem *cover* de grupos musicais que estão na moda.

Projeto de vida, como você se vê daqui a 10 anos: *“Formada em psicologia, com um filho, casada com casa própria e um carro e também com um bom emprego.”*

Uma das características importantes na organização destes grupos é que ambos são coordenados por adultos. No grupo em que **Elis** participa foram levantadas poucas informações sobre seu funcionamento porque está participando há somente um mês, passando

por um período de experiência e esperando a coordenadora do projeto fazer uma entrevista, olhar seu boletim escolar para então saber se poderá continuar.

O grupo de **Jô** está organizado em torno de “*peças educativas*”, como prevenção às drogas e gravidez precoce, para serem apresentadas principalmente em escolas. Além disso fazem apresentações *cover*, dublagens, de grupos musicais da moda. Quem escreve as peças e coordena as atividades é a diretora do grupo.

**Jô** destaca que em seu grupo de teatro uma de suas principais aprendizagens é saber “*lidar com as diferenças, tem pessoas muito diferentes das outras lá dentro e tem pessoas (...) que tu não te dá bem, (...) na hora da apresentação, a gente tem que esquecer tudo, e a Vera (coordenadora do grupo) faz muito bem esse trabalho pra gente se aproximar das pessoas.*” Para dar conta das atividades do grupo, se aprende a conviver com os outros e também a valorizar “*o respeito, (...) a cooperação, (...) ter força de vontade.*” Neste caso específico há a tutela de um adulto que auxilia nos momentos de sociabilidade, mas é importante destacar a percepção de **Jô** que entende que respeito, cooperação e força de vontade são importantes aprendizagens no grupo. Pode-se dizer que respeito está ligado à sociabilidade, cooperação à solidariedade e força de vontade para conquistar espaços onde possa criar e inventar sua vida e seu mundo.

**Elis** relata como vivências importantes na relação com os outros jovens do grupo, as aprendizagens pelos exemplos, conhecer experiências dos outros jovens para fazer suas escolhas. Para ela, a relação sexual precoce, o risco de gravidez que observa entre as meninas de sua idade, são exemplos que não quer seguir: “*tem muito jovem que tá tendo relação sexual com 14, 13 anos e não tá nem aí, tem boato, não qué nem sabê, esquece os pais na hora do bem bom, (...) sem contar que estraga a vida de quem tá grávida. (...) Eu sou muito nova e acho que coisa assim não vale a pena.*” Nos grupos, a relação que têm com o aprender mostra uma peculiaridade que é aprender pelo exemplo da vida dos outros, não de um outro qualquer, mas outros amigos ou conhecidos com os quais se identifica, que lhes são significativos e onde se vê reconhecida.

São saberes que os jovens constróem pela experiência ou então pelo estímulo do adulto, caso da diretora do teatro, e utilizam estes saberes para escolher os caminhos de sua vida. Nem sempre estas escolhas serão corretas, mas é preciso respeito às decisões destes jovens mesmo quando errarem e, o respeito, segundo **Jô**, também se aprende no grupo. Assim como a força de vontade para prosseguir em meio às necessidades, mas que fica mais fácil quando recebe a cooperação dos outros jovens.

### - Grupo Religioso

**Josana** 22 anos, sexo feminino, se considera de etnia parda, católica, está no 3º ano do magistério, sempre estudou em escola pública, já reprovou e desistiu de estudar, trabalha como auxiliar de sala, ajuda nas despesas da casa, seu primeiro emprego foi com 14 anos, mora com a mãe na cidade de São José, na grande Florianópolis, participa de um grupo religioso da Igreja Católica há quatro anos, encontram-se todo Domingo, é coordenado por um jovem de 25 anos e ajudado por ela, conversam, brincam, cantam, fazem orações, dinâmicas de grupo, programam eventos, fazem passeios.

Projeto de vida, como você se vê daqui a 10 anos: não respondeu.

**Jica**, 19 anos, se considera de etnia parda, Adventista, está no 3º ano do magistério, sempre estudou em escola pública, nunca reprovou, mas já desistiu de estudar, trabalha como auxiliar de classe, sem carteira assinada, seu primeiro emprego foi com 17 anos, mora com os pais na cidade de Palhoça na Grande Florianópolis, participa de um grupo religioso, encontram-se toda sexta-feira à noite, na casa do diretor do grupo, que tem 29 anos, é casado e tem um filho. O grupo começou com um pedido dos jovens à direção da Igreja, pois estavam desunidos. Fazem estudos bíblicos, conversam sobre vários temas, assistem palestras, passeiam. O grupo é organizado em cargos com indicações ou assumidos voluntariamente.

Projeto de vida, como você se vê daqui a 10 anos: *"Casada e com muitos filhos."*

A organização dos grupos religiosos possui algumas características comuns: ambos são coordenados por jovens, que de certa forma compartilham esta coordenação com mais algum membro do grupo; embora os encontros tenham em alguns momentos caráter religioso, o central do encontro são os momentos de descontração, brincadeiras, músicas, jogos e passeios e também as conversas em torno de temas do cotidiano, o que indica que da mesma maneira que nos outros grupos, a sociabilidade é central nestes encontros.

A primeira vez que **Jica** participou do grupo religioso sentiu uma *"leveza, então senti um certo afeto, não era uma coisa assim falsa, não era artificial. Gosto muito da afetividade, da sinceridade, do carinho que cada um transmite pro outro."* Junto à sociabilidade vê-se reconhecimento, aceitação e afeto dos outros jovens que a receberam. Neste grupos ações solidárias acontecem pontualmente: *"semanalmente se arrecada os produtos para formar uma cesta básica prá quando uma família tiver uma necessidade"*.

O grupo de **Jica** é formado por uma *"diretoria de jovens"* com distribuição de cargos, mas todos auxiliam na organização dos eventos que realizam: passeios, palestras e outros. São autores coletivamente para que estas ações aconteçam. *"cada um tem um cargo, quem não*

*tem auxilia aquele que tem prá poder contribuir com o desenvolvimento do grupo, sabe. (...) Todos os jovens participam de alguma forma.”*

Com essa organização conseguem realizar algumas atividades de lazer: *“A gente já fez luau na pinheira, (...) a gente já fez acampamento na praia do Rosa.”*

O início do grupo aconteceu pela iniciativa de alguns jovens freqüentadores da igreja que achavam que os jovens precisavam se encontrar mais: *“quando o grupo surgiu foi nós os jovens que fomos na direção da igreja e pediu um grupo pros jovens, porque os jovens estão muito desunidos. Quando surgiu o grupo a gente começou a se conhecer, a fazer as coisa mais juntos, ficou uma coisa bem jovem”*

As conversas têm lugar de destaque para **Jica** quando se refere às aprendizagens mais importantes no grupo: *“através das experiências que a gente conta lá a gente faz com que a pessoa reflita. (...) Dar uma opinião através de uma conversa.(...) A gente discute sobre várias coisas, sobre casamento, sobre qualidade de vida, sobre morte, sobre tudo que abrange nosso dia a dia.”*

Ao ouvir o relato dos jovens dos grupos de rua, balada, futebol, teatro e religião, me chamou atenção que estes valorizam tanto a atividade específica que os motiva em seu encontro (jogar futebol, atuar no teatro, orar e conversar sobre religião), mas principalmente estar com os outros, no grupo, reunidos, conversando e fazendo as mais variadas coisas *“sem aprender nada”*, como alguns dizem, mas talvez sem perceber a importância do que aprendem e ensinam nestes momentos. Em todos os grupos foi possível observar que os jovens vivenciam diversas aprendizagens, elaboram conhecimentos que lhes são próprios: o respeito, a cooperação, a partilha, confiança, afeto, sinceridade, força de vontade, cuidado com o outro, aceitação do outro, responsabilidade, planejamento, organização, trabalho em equipe.

Reforça-se, assim, o papel da sociabilidade que é parte da socialização dos jovens e tem para eles um significado próximo à sua vida cotidiana, isto é, acontece em seus momentos de encontro, de tempo livre, de lazer, possibilitando algumas experiências que permitem estas aprendizagens. Compreender a sociabilidade juvenil nos grupos culturais é uma maneira de valorizar os próprios jovens como sujeitos em seu processo de socialização, pois em seus encontros de maneira informal e espontânea, sem um compromisso formal com a educação, realizam experiências importantes e aprendem com elas. Neste sentido Berger e Luckmann (1985) colocam que os indivíduos não nascem membros da sociedade, mas com uma predisposição para a sociabilidade, aprendendo na relação com os outros significativos, neste caso, outros jovens em seus grupos.

Outra categoria que se confirmou como importante é que no grupo os jovens sentem-se reconhecidos e valorizados pelos outros, são aceitos como são, em suas diferenças, com seus saberes. Demonstraram que valorizam e consideram importante estar junto aos outros, fazer parte de seus grupos, mas eles não expressam isso numa linguagem que se consiga expressar aqui com a mesma dimensão que é durante a conversa, face a face, momento de coleta dos depoimentos. Ao usarem termos como: “*é muito legal*”, “*é divertido*”, “*eu adoro*”, “*uma farrá*”, “*uma curticera*”, emolduram suas falas com gestos e entonações de voz que enriquecem o significado de estar no grupo. Ao serem indagados para expressar mais sobre a importância do grupo em suas vidas, algumas vezes não conseguiam, sua linguagem tornava-se repetitiva, não encontravam palavras, mas os sorrisos e gestos denunciavam sua importância.

Nestes momentos de sociabilidade e reconhecimento vividos no grupo, os jovens realizam algumas práticas solidárias, sinalizando não só relações de afeto, cooperação, companheirismo, mas também ao se solidarizarem com o outro denuncia que o fazem por viverem situações com algumas faltas e, por sua vez, algumas saídas criativas para supri-las. Construir uma cultura de solidariedade em oposição ao individualismo e competitividade, próprios de nossa sociedade fundada nos moldes capitalistas, é um dos caminhos de resistência apresentado pelos jovens.

Nestes grupos também se percebe importantes indícios de que os jovens são autores. Com suas aprendizagens em diversos lugares da sociedade, na família, igreja, escola, trabalho, meios de comunicação, mas principalmente nas conversas e exemplos de vida dos amigos que se identificam, dos que lhes são mais significativos, constroem conhecimentos, interpretam seu mundo, sua vida, e participam, criativamente e autoralmente, da construção de parte de seu mundo e de sua vida.

Além destas categorias aqui trabalhadas, percebi também que os grupos têm várias formas de se organizar, às vezes são mais fluidos, com seus membros circulando entre os grupos, o que mostra os jovens com mais de um pertencimento. Outras vezes os grupos têm uma organização mais rígida. Alguns são tutelados por adultos, exercendo papel importante no desenvolvimento de algumas das categorias aqui elencadas, outros nem tanto. Alguns são constituídos somente por jovens e por eles coordenados, outros com liderança eleita ou o líder se sobressaiu nas relações e assim se constituiu pela sua atitude. Por último, diria que estes grupos culturais juvenis, com suas mais variadas conformações, são lugares de produção de saberes e, mais que isso, saberes e conhecimentos que lhe são próprios. Em pesquisa realizada

com jovens empobrecidos Dayrell (2005, p. 179) assim se refere a eles, o que penso vir ao encontro dos jovens desta pesquisa:

o que as trajetórias desses jovens mostram é que, nos limites dos recursos a que têm acesso, eles vivenciam processos riquíssimos de socialização, mesmo que não os tradicionais, elaboram valores, representações, identidades, constituem-se como sujeitos, tão humanos quanto outros jovens “bem socializados” com trajetórias de vida mais “normais.”

- **Os jovens, os grupos e a escola: aprendizagens.**

Até agora procurei observar a importância dos grupos culturais juvenis no processo de socialização dos jovens, considerando, principalmente, **que** aprendizagens realizaram que fossem significativas para sua vida. As entrevistas revelaram diferentes saberes nos grupos culturais juvenis, construídos pelos sujeitos jovens, saberes que lhes são próprios, que têm ligação com sua situação de vida que fazem com que vivam próprias e diferenciadas maneiras de ser jovem. Por meio de suas falas entendi que nestes grupos suas aprendizagens foram muitas e em torno da sociabilidade, reconhecimento, solidariedade e das autorias, conforme vimos anteriormente. Vimos também que estes saberes são construídos em suas relações com outros jovens em grupos que são reconhecidos, em situações de informalidade, em momentos de lazer, mas também em suas faltas. Com isso, é necessário continuar refletindo sobre estas categorias e também saber pelas falas dos jovens **que** aprendizagens também percebem na escola e **como** ocorrem estas aprendizagens nestes dois espaços.

Para tentar entender estes espaços de aprendizagens, elaborei as seguintes questões: Como é aprender no grupo e na escola? O que diferencia ou se assemelha nas aprendizagens no grupo e na escola? O que se aprende na escola e qual sua importância? Como as respostas dos jovens vinham mescladas com falas sobre os grupos e sobre a escola, não falarei separadamente de um e outro, o que pode dificultar um pouco a leitura, no entanto, permite maior fidelidade às entrevistas.

Ao serem colocadas estas questões para os jovens, confirmamos alguns depoimentos anteriores em que os jovens acentuam a escola como um lugar importante na construção de saberes, mas mostraram também que têm dificuldades em dizer o que aprendem na escola.

No depoimento de **Elis** há certa contradição entre estar ou não motivada para estudar, demonstrando esta dificuldade em perceber as aprendizagens na escola: *“A escola, acho que tu não quer aprender na maioria das vezes, tu nem prá escola tu não quer vim. Entendeu? Na escola são matérias, são exercícios, são provas. Uma coisa que eu acho errado nas provas é*

*que a gente estuda, estuda, decora a matéria prá fazer a prova mas não entende.*” O que **Elis** parece demonstrar é a falta de sentido das “matérias” da escola, não sabe o por quê deste conhecimento, ou melhor, sabe que tem que aprender ou decorar para a prova, “*mas não entende*” pois não sabe para o que serve, que significado tem para sua vida imediata. Nesta direção Charlot (2002) fala que uma das dificuldades dos jovens entrarem e permanecerem na escola é porque não conseguem se ligar a ela, não conseguem entrar nas lógicas simbólicas da escola, não entendem o sentido dos saberes escolares.

Quando **Elis** se refere ao grupo aproxima suas aprendizagens ao que vive: “*No grupo tu aprende porque vai acontecendo contigo. No grupo as coisas vão acontecendo, coisas boas e coisas ruins, brigas, e também coisas boas que a gente tira como exemplo.*” Suas aprendizagens acontecem nas experiências que vivencia em grupo, estão postas no presente como algo indiscutível, “acontecem” e se aprende pelo exemplo do que considera certo ou errado. Sobre este mesmo enfoque, **José Mário** entende “*que diferencia bastante*” as aprendizagens na escola e no grupo, “*porque geralmente na escola, assim, a gente aprende mais é pro futuro, né? Prá poder se dar bem no futuro. Com os amigos não, é pro dia que a gente aprende. Pro dia, pro outro dia, pro outro dia... sempre sucessivamente.*” São diferentes as maneiras de lidar com o tempo nas aprendizagens da escola e do grupo. Na escola se aprende para o futuro, para um tempo onde ainda não se é, “*para ser alguém na vida*”, como diz **Luís**, “*porque sem escola ninguém nunca vai ser nada.*”

Esta expectativa colocada pelos jovens de serem alguém no futuro já vimos algo a respeito ao falarmos das representações do que é ser jovem. Da mesma maneira que os jovens, para definir sua condição, assumem esta projeção ao futuro, que ser jovem é preparar-se, formar-se, “*para um dia ser alguém*”, também projetam para o futuro a importância da escola que é a instituição formadora deste alguém que ainda não é, mas que, por meio dela, um dia será.

Historicamente a escola é a principal instituição de educação, e sua atuação desde a modernidade adquire sentido para preparar as crianças e jovens para serem sujeitos autônomos na vida adulta, na maioria das vezes desconsiderando os interesses e desejos da vida presente dos jovens. Para Dayrell (20005, p. 29) isto revela “uma orientação finalista que adquire significado somente quando chega a sua meta. É esta imagem linear que está presente na vida cotidiana: o sentido não é dado pelo fazer, mas pela meta final, pelos fins da ação que se projeta em um futuro”.

Não há uma relação do que se aprende na escola com seu momento vivido, seu presente, são expectativas para um tempo que ainda está por vir, acredita-se que estas



aprendizagens um dia terão sentido. Para **Carlos** “*a escola tá aqui prá gente crescer, pensar num futuro, pensar daqui a 10 anos o que posso fazer, ser professor de alguma coisa, ser policial, prá seguir em frente na vida, prá ensinar isso pros próximos.*”

Vive-se uma experiência linear de tempo, de um curso da história que tem um começo e um fim, em uma ponta os jovens sem reconhecimento pelo que são e em outra, finalmente, formados e preparados para o ingresso na vida adulta. Neste mesmo sentido, para Mellucci (1996, p. 07), “o que o indivíduo experimenta, adquire sentido em relação ao ponto final: todas as passagens intermediárias são medidas em relação com o final do tempo.” É como se valesse a pena passar pelo desconforto de agora não saber exatamente por que se “*estuda, decora a matéria (...) mas não entende,*” porque no futuro é que irá entender.

Este futuro está relacionado com o trabalho, emprego, para conseguir melhora de vida, “*professor ou policial,*” não importa muito se um ou outro, mas é poder estar empregado e ter uma vida melhor, “*trabalhar agora para no futuro ter aquele,*” isto é, melhores condições financeiras, este acaba sendo o sentido de estar na escola de muitos jovens das camadas populares. Charlot (2002, p 27) fala que os projetos de vida dos jovens nos meios populares estão vinculados, à maioria das vezes, a ter uma vida normal, com seus direitos garantidos, e para isso precisa o diploma que é conseguido na escola, único lugar em que tem acesso e que acreditam que pode lhes ajudar a ascender na escola social.

Quando está na escola o jovem percebe os conhecimentos dos conteúdos separados dos motivos pelos quais se aprende, pois é difícil construir um vínculo com o que é somente um projeto muito vago de futuro. Aprender os conteúdos das disciplinas da escola parece sem sentido, sem relação com seu presente vivido e também frágil se considerarmos a distância temporal que separa sua aprendizagem de seus projetos. É ilustrativo que ao serem perguntados sobre que experiências marcaram suas vidas, não houve menção a fatos acontecidos na escola e quando foi perguntado sobre experiências marcantes na escola, responderam que não teve nada marcante ou o que marcou foram situações relacionadas aos amigos.

A maneira como os jovens percebem que aprendem nos grupos, mostra estar desvinculada desta linearidade, coloca a aprendizagem radicalmente ligada à vida, entendem que se aprende porque as coisas vão acontecendo, aprende-se no dia e para o dia, pelas múltiplas possibilidades de acontecimentos, pelo exemplo dos amigos. Observa-se as coisas boas e as ruins e, com sua autoria possível, se faz escolhas do que se quer ou não para suas vidas. Para **Luís** “*eu aprendo a vida, a vida que vou seguir, as coisas certas que tem prá fazer, as coisas que são erradas, tu vai relacionando o que é certo e o que é errado, isso tu*

*vai aprendendo prá ti (...) Eu sei o que eu tenho que levar dali (do grupo) e o que eu não tenho,” diz Elis, e contando da experiência de gravidez precoce de sua prima conclui que não é um exemplo que deva seguir: “eu sou muito nova e acho que coisas assim não valem a pena.”*

Neste sentido Gauthier e Gauthier (2001, p. 85) dizem que nas camadas populares os sujeitos “realizam múltiplas aprendizagens por meio das trocas na vida social,” que as abstrações que empregam na vida cotidiana são diferentes das abstrações dos bancos escolares. Na vida social a comunicação é com muito ruído, com confusão e com plurivocidade. Gauthier e Gauthier (2001, p. 85) dizem ainda, que “os grupos e as pessoas, em sua atividade cotidiana (portanto também quando falam) elaboram um conhecimento adequado (...) do mundo, que passa pelo impreciso, pelo plurívoco, pelo ambíguo.” Estas aprendizagens acontecem na informalidade de convívio entre os jovens, nos encontros para conversar, nas trocas de experiências, não são saberes sistematizados como o saber escolar, têm a marca da ambigüidade, dos significados variados, mas importantes e adequados para as suas vidas.

Outras diferentes percepções dos jovens sobre estes dois lugares de aprendizagem é que *“com os amigos é muito mais agradável aprender, é bem mais extrovertido, são bem mais liberais. É bem melhor aprender com os amigos. Na escola também é bom aprender, porque a gente procura ensinar, ajudar um ao outro. Também é bom aprender na escola.”* Neste depoimento de **José Mário** é interessante observar que, para ele, aprender na escola também é bom, mas nas situações em que aprende com os amigos, um ajudando ao outro, não faz menção às aprendizagens das disciplinas da escola ou da relação com os professores. E nas aprendizagens com os amigos destaca o quanto é *agradável, extrovertido, prazeroso*. Neste sentido Charlot (2002) observou em seus estudos que os jovens, além de não verem sentido nos saberes da escola também não têm prazer nesta relação, ao contrário do que se percebe nos grupos.

Para **Josana** o que diferencia estes lugares de aprendizagens é que nos grupos se vai espontaneamente, como uma distração, pelo gosto de se encontrar, na escola é pelo compromisso em aprender, para sua formação. *“Tu vem pra escola com o objetivo de estudar, passar de ano, ter uma formação. No grupo de jovens a gente vai mesmo para se encontrar, para se distrair. A diferença ta nisso, lá tu vai porque gosta de ta lá. A escola já é mais um compromisso teu porque tu tem que estudar e tem que passar.”* Para **Elis** *“A diferença é que nos grupos é mais liberal.”* O caráter informal e de descontração proporcionado pelo grupo acaba sendo o atrativo para os jovens combinando mais com o jeito de ser jovem.

Por outro lado a escola torna-se interessante para além das questões formais de aprendizagem, valorizada como um espaço de sociabilidade. Vai-se à escola para encontrar os amigos, conforme revela **José Mário**: *“Eu gosto de vim à escola porque eu posso desabafar com os colegas, tipo, se eu tiver passando dificuldade eu falo e eles me dão conselhos, e eu gosto de conversar bastante sobre as pessoas do meu dia-a-dia”*. Além da sociabilidade este depoimento indica que junto aos seus pares também se aprende a solidariedade, os amigos ajudam a resolver os problemas, sejam aqueles específicos das aulas ou outros como vimos anteriormente.

Apesar de apontar o convívio com os colegas como o principal atrativo da escola, em nenhum momento **José Mário** diz algo que a desqualifique, ao contrário, considera que o papel da escola na sua formação é a *“educação, ensinar para o futuro”* contribuir para seus projetos. Mas complementa, voltando a valorizá-la como um local de estar com os amigos, que seu papel também é *“aprender a conviver com pessoas que tu vai conhecendo aos poucos”*. Neste caso, mesmo que valorize a escola como um espaço de educação formal, sempre volta a falar como um lugar em que os outros que lhe são mais significativos são os amigos, indicando que a convivência com eles acaba por ser o fato mais importante.

Outro aspecto que para os jovens é importante é sentir-se reconhecido, percebido, ter visibilidade e poder participar nos espaços onde convive, seja no grupo como na escola. Alguns depoimentos indicam que os jovens não encontram espaço de participação na escola: **Lena** diz que *“a escola não sabe aproveitar o jovem. Devia saber ouvir mais a gente, participar mais, assim, na sala de aula, fazer mais coisas diferentes prá motivar os alunos. Eles não fazem nada disso. Falta alguém prá fazer isso tudo.”* *“Acho que nenhum deles (professores) percebe o que trago de fora, entende?”* Neste mesmo sentido **Jica** diz que na escola *“deveriam aproveitar mais as idéias dos alunos. Se aproveitam, então não estão conseguindo colocar em prática, porque os alunos aqui são bem criativos.”* A participação possível dos jovens é fazer o papel de estudante passivo, que só aprende, mas isso é desinteressante, desmotivador, na percepção de **Lena** e na opinião de **Jica** não se aproveita as idéias dos jovens, do que eles sabem. Outros espaços não acontecem, até para que os jovens possam falar sobre isso, e também seus problemas, suas queixas e sobre o que trazem de conhecimentos de fora da escola.

Isto corrobora com a pesquisa de Camacho (2004, p. 338) quando fala que a dificuldade da escola em *“construir relações condizentes com as características, interesses, expectativas, linguagens dos seus jovens alunos, termina por criar rupturas, às vezes*

irreversíveis, entre o mundo escolar e o mundo juvenil do aluno,” que pode levar ao afastamento dos jovens da escola.

De maneira semelhante, **Domingos** coloca que *“o professor só se interessa em dar aula, só isso, não pergunta aonde a gente vai, não tem comunicação com o aluno, chega na aula e dá aula, fazer o aluno aprender de qualquer maneira, não sabe os problemas dos alunos. Seria um pouco importante saber da vida do aluno. (...) seria legal, mas não tem.”* Camacho (2004) também coloca que os professores vêem os jovens somente como alunos, na verdade sem saber definir com clareza a própria condição de aluno, já os jovens se percebem como alunos e como jovens e é nessa condição de jovem, que tem uma vida fora de escola, com problemas, que quer ser reconhecido.

Além desta dificuldade de comunicação com os jovens e de reconhecimento, o depoimento de **Domingos** reflete a necessidade de um maior cuidado dos professores com os alunos, uma maior proximidade, conhecer um pouco de sua vida, das coisas que gosta ou não, construir o vínculo. Estudos de Gauthier e Gauthier (2001, p. 80) falam da importância do cuidado para a educação dizendo que *“o ocidente separou a educação do cuidado, abrindo espaço, assim, para relações menos pessoais entre educadores e educandos, mediatizadas pelo objeto, distanciadas e mais facilmente descontextualizadas.”*

Para **Jô** espaços de participação e criação, encontra principalmente no grupo de teatro e em alguns momentos com professores, *“no grupo se tem liberdade de tá criando, (...) lá se faz personagens (...), tu tem oportunidade de mostrar o teu eu ali. Aqui na escola, com alguns professores tu não tem liberdade de tá expressando o que tu acha, entendeu, fazer do jeito que tu quer.(...) se nós alunos tivéssemos a oportunidade de tá deixando a nossa marquinha, ia ser muito melhor tanto para o professor tá entendendo o que tá acontecendo, quanto prá gente que ia tá aprendendo melhor o conteúdo”*

É importante observar que **Jô** refere-se a uma parcela de professores que têm características de não permitirem um espaço maior de participação, não são todos. Mas é digna de nota a percepção que em seu grupo consegue criar, mostrar um pouco de si, ter reconhecimento e ser autora, enquanto que na escola não consegue ter reconhecido alguns destes saberes, alguns modos de se expressar, como ela diz *“fazer do jeito que tu quer.”*

Quando consegue participação maior é em casos isolados: *“pretendo ser professora, aqui na escola tem alguns professores que tu tem oportunidade de mostrar teu eu ali, são professores que eu olho, assim, e digo: eu quero ser como esse professor.”* Ou então esta participação acontece pela conquista de espaço: conta que para conseguir organizar a formatura a própria turma se mobilizou: *“eu e mais algumas meninas de nossa turma nos*

*organizamos, uma comitiva e corremos atrás, se tu quer que aconteça, tu tem que trabalhar.”* A escola não está organizada de maneira que seja comum a participação do jovem de forma a expressar seus saberes, suas autorias, quando isso acontece é pela própria intervenção dos sujeitos jovens ou nos casos isolados de alguns professores que oportunizam. Como expressa Dayrell (1996) de um lado a organização oficial, de outro este se fazer da escola no cotidiano. De um lado as regras, os limites, a homogeneização; de outro uma trama de relações sociais entre os sujeitos, de resignificação das normas, dos espaços e tempos. Como se houvesse, em alguns casos duas escolas diferentes, uma a instituição formal com sua organização, outra aquela feita pelos sujeitos, alguns jovens e professores que ousam fazer o novo.

Esta falta de espaço de participação faz parte de uma organização de escola que veio se constituindo com esse modelo no decorrer da história: os professores são os que sabem, os que organizam as regras, decidem os conteúdos, a maneira de aplicá-los e outras expressões coercitivas da instituição sobre os jovens. Nesta escola, no Ensino Médio noturno do ano de 2006, a maior parte dos jovens abandonou a escola (55%)<sup>24</sup> e talvez este dado esteja relacionados ao modo de organização da escola onde os jovens não conseguem se identificar, se verem reconhecidos como sujeitos e a maneira de resistirem é se ausentando. Essa é uma das possibilidades, Mellucci (2001) fala que os movimentos dos jovens nas sociedades complexas muitas vezes sinalizam os problemas da sociedade, sua resistência não é nos moldes tradicionais de mobilização, “os jovens falam a língua do possível” e em sua situação de vida, mais especificamente nesta escola, é importante refletir o que sinaliza tão alto índice de evasão e reprovação.

Neste mesmo sentido de perceber pouco espaço de participação na escola **Carlos**, que em seu grupo de futebol consegue organizar suas atividades, não encontra um lugar de escuta, que se sinta participante de forma criadora das atividades da escola. *“A gente até tenta se organizar prá campeonato e já custa prá deixar e a gente nem tenta. (...) Eles não dão aquele espaço prá gente sentar ali na mesa como organizador de turma, cada turma ter um. Fazer uma reunião entre os alunos e sair uma pessoa para falar com o diretor, sentar na mesa, tentar organizar outra coisa, só que eles não dão esta coisa prá nós.”*

Seu depoimento leva a reforçar meu questionamento inicial: podem os jovens ensinar algo à escola a partir dos seus conhecimentos? Num primeiro momento **Carlos** brinca, rindo, dizendo que poderia ensinar “*bagunça*,” talvez reproduzindo o que alguns professores e colegas esperam dele, o tipo de reconhecimento que tem na escola. Complementa dizendo,

---

<sup>24</sup> O início do Ano letivo de 2006 contava com 578 estudantes, deste total 323 desistiram de estudar, 29 foram reprovados, 190 aprovados e 36 transferidos. Dados da secretaria da escola. (Anexo 3)

como para reforçar que não poderia ensinar muita coisa, que ficou em recuperação em nove disciplinas. Mas pensa um pouco e continua: *“eu acho que se os professores dessem liberdade prá organizar umas parada aí, campeonato de vôlei, futebol, eu acho que gostaria de organizar, só que eles nunca deram permissão. Já pedi o ano passado, já pedi até prá ajudar na formatura da gente só que até agora não veio resposta.”*

A não existência de espaços de participação para os jovens da escola parece representar a falta de reconhecimento dos jovens como sujeitos importantes que podem contribuir com a escola. Os jovens percebem que os professores não os conhecem, isto torna frágil o vínculo, tanto para os momentos de aprendizagem dos conteúdos das disciplinas,

como para a constituição de espaços de comunicação mais amplos entre professores e jovens.

Os depoimentos dos jovens sobre **o que e como** aprendem na escola me levam à compreensão de que entendem que estas aprendizagens sejam para sua formação ou preparação para o futuro. Dessa maneira é que se referem às aprendizagens formais, suas disciplinas e conteúdos, que vêm de encontro à compreensão comum do papel da escola na sociedade. Embora indiquem a educação escolar como importante, parece perder o sentido no ato de aprender porque não lhe apresenta um significado para sua vida de maneira imediata. É pouco significativo aprender sem fazer relações com seu mundo e com os outros que fazem parte de seu mundo, de maneira que possa utilizar as coisas que aprende para sua vida. Na escola se aprende por expectativa, uma perspectiva para o que não se tem e onde ainda não se é. Talvez isto explique o fato de considerarem que estar no espaço formal da escola aprendendo conteúdos não é prazeroso, tem um certo peso de compromisso, de trabalho, de concentração e até de certa resistência em estar participando.

Os jovens também dizem que na escola não são ouvidos, que os professores não os conhecem, não sabem de seus problemas, não ouvem suas idéias. No seu entender a escola não tem conseguido oferecer espaços de participação de uma maneira que se sintam acolhidos para participar, que possam se apresentar como sujeitos que trazem seus conhecimentos, suas necessidades e assuntos interessantes de sua realidade, para dialogar com outros sujeitos, desta vez professores, diretores, orientadores, para avançar em suas aprendizagens e, quem sabe, construírem novos saberes em co-autoria.

Por último, os jovens também percebem a escola como um lugar de encontro com outros jovens, constituindo-se como um lugar de sociabilidade, de reconhecimento e de solidariedade, no entanto, reforço, que estas aprendizagens acontecem para além das relações no espaço formal.

Observei que suas aprendizagens nos grupos acontecem por meio de atitudes, com os exemplos dos amigos, diretamente relacionadas à sua vida cotidiana. Se na escola referem-se ao futuro, por outro lado, quando está no grupo o tempo de aprender encontra-se arraigado no viver, nos acontecimentos imediatos que vivencia. Também percebi que uma das características importantes em aprender com os amigos é a alegria, a liberdade, o prazer que proporciona estar em grupos, em ambientes fora ou mesmo dentro da escola. De maneira contraditória percebi que, por um lado, muitas de suas aprendizagens ocorrem justamente pelas dificuldades de sua vida, pelas suas faltas, enquanto que em seus depoimentos se reforçam os momentos de alegria para situar as aprendizagens no grupo. Por último, percebi que é no grupo que os jovens têm maior espaço de participação e, se considerarmos que a maioria dos grupos aqui pesquisados é constituída somente por jovens isto se torna uma obviedade.

### **3.2 O olhar dos professores sobre os jovens.**

Professores, estudantes e demais sujeitos do cotidiano da escola vão construindo e sedimentando certa cultura da escola, lugar em que estes diferentes sujeitos têm papel fundamental, pois a escola não existe sem um ou outro, tem nos professores os responsáveis pelo ensino dos jovens, apresentam a eles o mundo, como com ele interagir, que aspectos deste mundo são importantes conservar e o que precisa ser modificado. Pelo menos estes seriam alguns dos seus papéis. E tem nos estudantes, jovens que buscam este lugar para a convivência com os amigos, para aprendizagens de novos saberes, para contribuir em sua formação e que exigem, a seu modo, participar de forma criativa. Pelo menos foi o que indicaram até aqui as entrevistas com os jovens.

A escola contemporânea passa por transformações que a colocam em questionamento sobre seu real papel na sociedade. Estará ela com vocação para a preparação para o trabalho? Para a formação de indivíduos críticos e autônomos diante das contradições da sociedade? Será ela, ainda, considerada como a principal instituição socializadora? Ou divide seu papel com outras instituições, o trabalho, a igreja, os meios de comunicação, os grupos culturais juvenis, entre outros? São questões como estas que colocam a instituição escolar num patamar de investigação de sua transição histórica.

Nas entrevistas com os jovens se confirmou que nos grupos culturais os jovens constroem saberes importantes, conhecem a própria condição juvenil, apontam que a escola é um espaço de aprendizagens e de convivência importante e também indicam que esperam

mais da escola, que esta ainda poderia melhorar em alguns aspectos mas, principalmente, construindo, com eles, espaços de escuta e de comunicação

Faz-se necessário, agora, ouvir aqueles que representam a cultura da escola, os professores, que de certa forma expressam a compreensão da instituição escolar sobre seus estudantes. As questões que seguem foram elaboradas após as entrevistas com os jovens, quando escolhi alguns aspectos para aprofundamento através do olhar dos professores, para entender um pouco mais a escola enquanto lugar de jovens e seus grupos culturais. Para entender como os professores da escola vêem ou ignoram as culturas juvenis que surgem no interior da escola, elaborei algumas questões: Que jovem é este desta escola? Percebe que estes jovens participam de grupos culturais? Que espaço a escola dá para que os jovens participem?

- **Que jovem é esse?**

Em capítulos anteriores discutimos que sobre juventude só é possível fazer uma aproximação ao seu conceito, pois são várias as abordagens possíveis: algumas que estão no âmbito das representações do que é ser jovem, que percorrem o senso comum, fazendo parte de alguns mitos que definem toda uma geração jovem por uma parcela da juventude que mais se destaca e, principalmente, a condição juvenil está sujeita a variações de um período histórico a outro, de uma sociedade a outra e até mesmo dentro das mesmas comunidades. São diversas as maneiras de ser jovem e nas entrevistas conseguimos certa compreensão de quem são os jovens desta escola pelo olhar dos próprios jovens. Para ampliarmos esta compreensão foi perguntado também aos professores: “que jovem é este, desta escola?”

A professora **Lúcia** entende que os jovens desta escola “*são jovens de um nível sócio-econômico mais baixo, que trabalham para sobreviver, que não têm condições... Têm muitos, eu acho, que a escola passa a ser o lazer para eles, a única coisa que tá ao alcance dele fazer.* Ainda no sentido de compreender os jovens pelas suas carências a professora **Vanessa** diz o seguinte: “*de modo geral é um aluno carente em termos financeiros, em termos culturais, temos muitos alunos que nunca foram ao cinema; a leitura, não leram quase nada, é um problema grande trabalhar a leitura com eles e problemas familiares que muitos têm. Vários problemas. Vejo pro lado da carência em vários aspectos: cultural, sócio-econômico e afetivo.* Para o professor **Juca**, grande parte dos jovens do magistério, “*são pessoas excluídas da sociedade, no sentido que não tiveram acesso à escola no período formal, e essas pessoas vêm com uma defasagem muito grande de leitura, de competência lógica, de leitura de*



*mundo, de leitura de vida, de homem, de educação, e vão ser professores e isso vai fazer muita falta”.*

Estes entendimentos vêm ao encontro de alguns dados levantados até agora sobre as condições sócio-econômicas destes jovens, as privações pelas quais passam: falta de acesso a algumas atividades culturais, entre elas à cultura escrita, o não ingresso à escola com a idade adequada, a falta de lazer, não acesso aos direitos básicos que permitiriam resolver muitos dos problemas familiares. Dados que embora importantes, nesta compreensão, percebe-se que os jovens são definidos mais pelas suas faltas e carências, pela negatividade, pelo que eles não são e não têm (Abramo, 1994), principalmente em termos econômicos, mas também culturais e, de certa forma, emocionais. Entendo que há esta dificuldade em compreendê-los positivamente com base, no que os jovens realmente são.

Para Dayrell (2005, p. 27) existe este risco de compreender a juventude enfatizando seus aspectos negativos, faz parte de algumas representações da sociedade sobre a juventude que tem alguns modelos socialmente construídos que são dissociados da realidade concreta. “Muitas vezes, arraigados nesses modelos, construídos quase sempre espelhados nos jovens das camadas médias e altas, não conseguimos apreender os modos pelos quais os extratos juvenis das camadas populares constróem sua experiência como tais.”

No depoimento do professor **Rafael** é bem claro esta leitura de que se define o jovem pelo jovem que se quer: *“é aquela história, que jovem? O jovem ideal ou o jovem real? Como é que a escola poderia estar inserindo esses jovens também, dentro da escola? (...) Qual é o jovem real que temos aí na sociedade, é um jovem que tá necessitando, pedindo que demos mais atenção prá ele e nesse sentido resgatar esse movimentos realmente, prá saber o que eles gostam, (...) acho que temos que escutá-los mais e ver se a escola consegue mudar um pouco.”* Percebe-se nos outros depoimentos uma certa idealização de um estudante que se quer, mas se considerarmos a escola em termos culturais, é preciso conhecer o estudante que se tem para então se pensar em como e o que desenvolver nas práticas educativas, que escola construir, em que precisa ser mudada.

Embora estes depoimentos anteriores centrem a definição de jovem em suas “faltas”, sob alguns aspectos também apontam a diversidade cultural, pois se lhes faltam algumas coisas, é provável que tenham outras, mesmo em situações de exclusão é possível perceber, e já vimos isso nos depoimentos, que em suas escolhas produzem saberes importantes, constituindo uma cultura própria.

Outra compreensão corrente entre os professores é a que considera que estes jovens são trabalhadores, que assumiram compromissos da vida adulta, uma percepção que também

se aproxima com os dados levantados pelo questionário junto aos alunos. Para a professora **Lúcia** *“eles são jovens trabalhadores, não se encaixam dentro desta cultura formal elitizada, tá bem longe disso. Da mesma maneira o professor **Rafael** entende que “é um jovem trabalhador, que não tem muitas oportunidades”. O professor **Pedro** destaca os jovens da escola como trabalhadores e vai além: “de forma geral eu percebo um aluno sofrido, que precisa dar conta do recado, ajudar a família, muitos sustentam a família”. O jovem desta escola não é diferente dos jovens das demais escolas, (...) onde a luta pela sobrevivência é muito grande, o trabalho, às vezes sobra muito pouco prá se divertir, prá viver como jovem por causa das responsabilidades que assumem com relação ao trabalho e à escola”.*

Enfatiza que estes jovens têm dificuldades em viver sua condição juvenil, estudar, usufruir do lazer, da moratória que daria ao trânsito a vida adulta, pelas atribuições que têm de assumir em relação a família, próprias de quem já é adulto (MARGULLIS, 1996). Para o professor **Fernando** o jovem deixa de ser jovem por certa acomodação diante da vida, pela perda da contestação própria da juventude. *“Os jovens perderam a juventude e tornaram-se adultos, buscaram acomodação em relação à vida. (...) Essa gurizada não se encanta, por isso não têm esse lance de saber que muitas mentiras foram contadas. (...) Eles começam a assumir o papel do adulto e não o papel do jovem, da reivindicação, da contestação, da transformação, do gozar a liberdade.”* Percebe-se nesta fala uma das representações da juventude relacionando os jovens à contestação, à reivindicação e transformação que difundiu-se principalmente pela postura de mobilização política de uma parcela da juventude na sociedade brasileira, ou seja, os jovens estudantes principalmente secundaristas e universitários, pertencentes às camadas médias da sociedade (ABRAMO, 1994). A visibilidade do movimento destes jovens acabou por definir toda uma geração de jovens dos anos 60 como mais politizados, tendo como referência, principalmente, a juventude urbana e universitária. Desde então o mito de definir toda juventude como sinônimo de contestação sem considerar que neste período os jovens que contestavam e se opunham à ditadura militar eram uma minoria.

Pode ser que em nossos dias e nesta escola a contestação e resistência aconteça de outras maneiras (MELLUCCI, 1997, 2001), no cotidiano da escola (PAIS, 1997), com alguns subterfúgios, conforme observei: sair da sala no horário de aula para namorar ou para ficar conversando em grupo no escuro do pátio, chegar atrasado e sair mais cedo à escola, construir uma linguagem própria com gírias somente por eles compreendidas, algumas frases e palavras pichadas na parede, uma atenção maior na combinação do que fazer no final de semana do

que nas atividades da aula. É como se dissessem: “os adultos nos mentem? Também mentimos prá vocês. Tá ligado?”.

Pelo olhar dos professores entrevistados, os jovens desta escola são em sua maioria trabalhadores que necessitam do trabalho para se sustentar e ajudar suas famílias, também são jovens necessitados de lazer, de “cultura”, de educação, de atenção aos seus direitos, o que dificulta que vivam sua condição de jovens. São jovens que não se identificam com os modelos tradicionais de movimento estudantil, indicam que as maneiras de contestação e mobilização são outras e que ainda precisam ser desveladas por estes professores. A esperança ainda é forte aliada dos jovens que usam da força e vitalidade de sua condição juvenil, para o enfrentamento das dificuldades. Esta fala do professor **Pedro** contribui para aproximar uma definição dos jovens desta escola: *“Pelo que converso com eles (os jovens), eles ainda mantêm um nível de vida razoável. Eles procuram praticar esportes, ir a festas, (...) é claro que com mais dificuldade que aquele que não precisa trabalhar e tem mais folga tanto prá estudar como prá se divertir. (...) Aqueles que ficam até o final do ano não desanimam e tem uma esperança de vida muito grande, porque são aqueles que não desistiram, não desacorçoaram da vida, mantêm-se estudando com a esperança de que o futuro será sempre melhor, é isso que eu percebo”*.

#### - **Sobre os Grupos culturais juvenis.**

Os grupos culturais juvenis têm se mostrado importantes no processo de socialização dos jovens. Para alguns autores como Pais (1997), Durand (2000) e Dayrell (2005), os grupos desempenham um papel educativo tanto quanto outras instituições como a escola, a família, o trabalho, a igreja. Há um movimento dos jovens com algumas características, que vem chamando a atenção dos pesquisadores, mais voltado a aspectos culturais, alguns grupos mais organizados e expressivos como o movimento hip hop e outros, talvez a maioria, mais sutis, que não têm muita visibilidade. São diferenciados dos modelos tradicionais de movimento, associações, partidos, agremiações, oferecem uma resistência pelas suas ações em torno da cultura e da vida cotidiana, disseminando seus valores, crenças, comportamentos, numa mistura de interações individuais e coletivas.

Como vimos nas entrevistas, os jovens revelaram seu pertencimento a grupos culturais e vimos também que vivenciam, nestes grupos, importantes situações de aprendizagem, dessa maneira torna-se relevante para esta pesquisa observar se o professor consegue perceber grupos culturais juvenis nesta escola e seu entendimento quanto a esta presença. Sob esse

entendimento questionei os professores sobre as suas percepções acerca dos jovens que participam de grupos culturais.

A percepção que alguns professores têm da existência de grupos acontece através de conversas informais com os jovens, por ouvir alguns comentários em salas de aula ou nos corredores e mesmo por acaso. A professora **Lúcia** percebe *“a presença dos grupos através dos alunos, grupos religiosos, inclusive tenho várias alunas minhas que são evangélicas e do movimento carismáticos que participam de grupos na Igreja. O futebol é pelo que escuto dos alunos que comentam. O pagode e grupo de amigos acho que é o principal aqui na escola”* (Professora **Lúcia**). A professora **Vanessa** diz que *“tem um grupo das meninas aí que até saiu no jornal e elas se organizam, apresentam fora, um grupo de dança. Eu não sabia que elas dançavam assim e fiquei sabendo através do jornal”*. Enquanto que o primeiro depoimento demonstra que o professor consegue perceber os grupos, embora casualmente e ocasionalmente, o segundo professor mostrou mais dificuldades em perceber outros grupos além deste que saiu nos jornais. No mínimo dá para perceber que o olhar sobre esta concepção de movimento dos grupos, com uma organização um tanto fluida (DURAND, 2000), ainda não chama atenção de alguns professores e, além disso, parece não haver momentos de diálogo entre os professores para socializar estas observações já feitas por alguns.

Outros professores, no entanto, vêem estes grupos pelos comportamentos e atitudes que denunciam esta participação: *“percebo os grupos pela questão comportamental (...) que passam a se movimentar em grupos fechados dentro da escola com alguma coisa em comum. Também a linguagem é completamente diferente de um grupo pra outro. Um grupo tem uma linguagem mais de gíria, inclusive fala muitos palavrões, outro, por estar mais arraigado à religião tem um comportamento mais recatado com esse tipo de coisa.(...) Eu noto numa turma, algumas meninas negras andando sempre juntas e sempre conversando sobre música, religião afro-brasileira, são algumas coisas que unem elas. (...) Tem um grupo de adventistas que tão sempre juntas, inclusive não vêm na sexta-feira porque não podem ter aula sexta-feira à noite”* (Professor **Juca**).

Do mesmo modo que o professor **Juca**, outros conseguem perceber os grupos e manifestaram que acham importante conhecer mais seus alunos, como é o caso do professor **Pedro**: *“A gente sempre tem o aluno fora de sala na troca de aula, eu sempre procuro conversar com o aluno, me aproximar dele, fazer amizade, nessas conversas eles sempre colocam o que fazem: grupos jovens (religioso), os ‘peladeiros’ dos grupos de esporte, skatistas, as diversas atividades que eles fazem.”* Alguns professores, inclusive, entendem que conhecê-los é importante para realizar suas atividades pedagógicas, como o professor **Rafael**:

*“conversando com as meninas, foi aí que percebi que elas estavam fazendo este movimento, porque para trabalhar com o conhecimento tem que ter afetividade e com afetividade tu começa a conhecer tuas alunas”*. Observei que nas aulas deste professor havia forte vínculo com seus estudantes, visualizava-se uma disposição das carteiras diferenciada no espaço da sala, em roda, e um debate sobre o tema da aula em que havia muita participação.

Embora alguns professores demonstrassem interesse em conhecer seus alunos, nenhum mencionou a intencionalidade de investigar a existência ou não de grupos e muito menos, compreender os jovens com base nas suas relações grupais. O que pude perceber é que, para alguns professores, estes movimentos ou esta participação nos grupos, não lhes parece tão importante porque, no seu entendimento, não chegam a ser movimentos, pois suas falas indicam que o entendimento de movimento de jovens na escola estaria mais ligado ao grêmio estudantil ou alguma mobilização política nos moldes tradicionalmente conhecidos. Assim se refere o professor **Fernando**: *“eu não consigo ver outras manifestações juvenis nesta escola. Eu trabalho aqui há cinco anos e até agora não vejo outra coisa que não esta atividade que rolou na Semana da Consciência Negra<sup>25</sup>. (...) Agora, fora isso, eu não consigo ver uma outra articulação dos jovens no sentido (...) de mudança, de transformação”*.

Este mesmo entendimento em relação aos grupos pode-se observar na fala do professor **Pedro**: *“Eu creio que uma maneira dos grupos aparecerem na escola seria do grêmio estudantil, infelizmente faz dois anos que a gente não tem mais na escola, mas sempre que tinha, estes grupos tinham diversas atividades dentro da escola, nas diversas comissões que eram formadas dentro do grêmio (...). Os próprios alunos não se mobilizam neste sentido. (...) Eles têm estado muito apáticos a isso, a uma categoria estudantil”*. Seguindo esta mesma linha de percepção a professora **Lúcia** diz: *“Aqui tá muito decaído, por exemplo, eu acho que deveria ter um grêmio, uma organização deles, nada disso mais existe aqui dentro, infelizmente”*.

Ainda é comum esta compreensão de organização de jovens em torno do movimento estudantil nos moldes do período da ditadura militar ou pós-ditadura, no entanto, é possível observar outras formas de organização dos jovens, conforme já vimos pela observação dos grupos desta escola e, também, conforme indicação de alguns estudos aqui já citados. Reforço novamente com Mellucci (1997: 12), o entendimento de que a maneira como os grupos juvenis estão organizados não é a mesma, prima pela diversidade, por aspectos culturais e pela vida cotidiana.

---

<sup>25</sup> A Semana da Consciência Negra foi uma atividade realizada na escola que veremos no capítulo IV.

Os movimentos juvenis tomam a forma de uma rede de diferentes grupos, dispersos, fragmentados, imersos na vida diária, eles são um laboratório no qual novos modelos culturais, formas de relacionamento, pontos de vista alternativos são testados e colocados em prática.

Como temos uma outra referência de movimento dos jovens é preciso um outro olhar sobre os grupos juvenis para descobrir que outras configurações de movimentos são visíveis na escola e na sociedade e procurar entender sua importância. Da seguinte maneira o professor **Fernando** se refere a alguns movimentos dos jovens na escola: *falta articulação da juventude*. “Às vezes tem uns gritos que são ouvidos aí, do cara que quebra tudo, literalmente, mas esse quebrar tudo do cara reflete dificuldades subjetivas de ser jovem, que não se encontrou como pessoa e que dá porretada no professor e na escola e tal e no entanto, não tem responsabilidade para um convívio social, para uma coisa de humanidade.”

O entendimento do professor **Juca** aponta para o que considera uma importante ação política dos jovens que, talvez para outro professor, poderia ser considerada uma grave transgressão: “*eu noto uma coisa bem interessante, elas se organizam e vão todas embora juntas, isto é maravilhoso! É uma postura política maravilhosa! Tu chega na sala, a porta tá fechada, a luz apagada e tu tem o período vago porque elas foram embora. Então veja que tem uma semente de uma postura política, de coletividade, relacionada a interesses coletivos e tudo mais*”. Vejo que este movimento dos jovens, segundo o professor, motivado por interesses coletivos, de quem tem uma postura política, pode sinalizar algumas coisas: que estão cansados e querem ir para casa, para a balada ou conversar no pátio, que vêm as aulas sem sentido, ou estão fazendo uma brincadeira com o professor, ou outra coisa que precisa ser investigada. O que destaco neste movimento é a importância em questionar o que ele indica, o que os jovens sinalizam, o que querem mostrar com essas atitudes e não simplificar o problema considerando-o somente pelo ato de gazar a aula, mas refletir sobre seus motivos.

Uma ou outra destas maneiras de entender os movimentos juvenis não chega a ser motivadora de debates ou planejamentos para que aconteçam mobilizações na escola para resolver suas demandas. Até porque a escola tem encontrado dificuldades em fazer um planejamento coletivo onde poderiam ser tratados temas como este. Segundo a professora **Lúcia** a escola não tem feito planejamento coletivo: “*Planejamento coletivo? Nada! Coletivo às vezes assim de um conversar aí ou aqui (...) Agora, um planejamento coletivo? (...) Acho que não*”.

Embora alguns professores consigam perceber a existência de grupos, a não realização de momentos de encontro como o que um planejamento coletivo proporcionaria, faz com que dificulte que a percepção de alguns seja trazida para o coletivo para ser discutida, acontecem

somente comentários entre os professores, como veremos com o depoimento da professora **Vanessa**: *“Se (o jovem) ficasse mais tempo na escola para desenvolver atividades que tem interesse, principalmente na parte artística, esportiva. Isso aí já foi comentado, só que não temos apoio porque a legislação não permite. Se o professor for fazer essa atividade não vai receber nada por isso. Não entra na carga horária dele, é uma coisa à parte. Não tem como aproveitar até porque o professor não tem tempo prá isso, não é remunerado prá isso. Se houvesse, certamente seriam formados os grupos, nós temos o ginásio, o teatro, várias quadras de esporte sem uso”*.

Algumas das dificuldades apontadas pelos professores para encaminharem algumas ações que vão ao encontro dos grupos culturais, referem-se às dificuldades encontradas na legislação e na política educacional que não dá sustentação legal e nem valoriza o professor para trabalhar com alguns projetos que vão além da carga horária dedicada à sala de aula. Deste contexto macro da política educacional que não tem organizado políticas públicas eficientes para a educação básica, chegamos à situação de cada escola, onde o professor aponta a necessidade de condições objetivas, materiais, de tempo, melhores salários, que é a situação de falta vivida pelos professores e a educação e que limitam sua atuação de acordo com o que seria necessário para realizar um trabalho mais qualificado.

O professor **Rafael** também percebe que a falta de profissionais para trabalhar com os jovens dificulta a realização de projetos: *“a comunidade daqui ela lida muito com estas questões, hip hop, capoeira, esta coisa toda. Neste sentido a escola poderia resgatar isso, porque na realidade temos períodos que as salas estão vagas. O problema também é o pessoal pra que possamos trabalhar, porque pode ter espaço, mas não tem pessoal para trabalhar com esses adolescentes”*. Em relação a estas dificuldades diz ainda: *“a escola, na realidade, não tá preparada para trabalhar com estes movimentos. Porque desde que me conheço por gente a escola não mudou nada”*.

O professor **Rafael** reforça a fala da professora **Vanessa** em relação às dificuldades encontradas pelos professores e vai além, enfatizando a falta de preparação da escola e, neste caso, também dos professores para trabalhar com estes movimentos, indicando a necessidade de uma melhor formação. A falta de legislação adequada, de valorização salarial, de formação qualificada coloca os professores em situação semelhante a dos jovens. Enquanto os jovens são impedidos, pelas suas “faltas”, de viverem de maneira mais completa sua condição juvenil os professores também o são de viverem de maneira mais qualificada sua condição de professor.

Por último o professor Rafael coloca de forma desafiadora para a escola a possibilidade de que aquilo que está latente nos jovens, brote em forma de autorias se lhes forem dadas as possibilidades: *“Muitas vezes os alunos e alunas têm oportunidade de dizer que estão inseridos e inseridas num movimento desses. Agora, tu imagina um movimento desses se manifestar dentro da escola...”*

De acordo com os depoimentos dos professores alguns percebem a existência de grupos culturais juvenis na escola e para outros esta organização em grupos não tem tanta visibilidade. Enquanto alguns professores consideram importante esta participação em grupos culturais e entendem que é necessário conhecer esta realidade para conseguir qualificar o trabalho na escola, outros ainda acham que estes movimentos não são muitos significativos, pois falta uma articulação maior entre os jovens. De modo geral, a escola não tem se ocupado de refletir sobre as questões em torno de grupos culturais, que são percebidos, mas ainda não são tão visíveis ou não se mostraram importantes o suficiente para entrar na pauta de discussão dos professores. Alguns professores que fizeram alguma reflexão sobre isto, acabaram por esbarrar na organização escolar, que não tem planejado coletivamente e tem ignorado o PPP, nas dificuldades legais e na falta de uma política nacional para respaldar o encaminhamento de algumas ações. Neste sentido, destacaram que enfrentam problemas que perpassam a questão salarial, falta de tempo e falta de formação.

#### **- Que espaço a escola dá aos jovens?**

Como já foi dito anteriormente, a Cultura da Escola é formada pelos diferentes atores da vida escolar: professores, servidores, alunos. Numa teia de relações, cada um realizando seus papéis, que nem sempre são tão claros, constroem cada escola com uma cultura própria, organizam-se de maneira particular, expressão de cada sujeito que dela faz parte. Também recebe as características que a sociedade em que está inserida lhe atribui e, por último, expressa aquelas ordenações da Cultura Escolar, comum a todas as escolas e que as identifica enquanto tal.

A cultura da escola pode ser formada por uma relação autoritária na relação professor alunos, educação centrada nos professores sendo os detentores e transmissores do conhecimento e onde a forma de participação dos jovens é meramente passiva, de receptor e que a definiria como uma escola tradicional; por outro lado, uma escola transformadora, que não se centra no professor e tampouco no aluno, mas em sua interação, na relação que ambos têm com os saberes, com o professor e os estudantes apresentando seus mundos e, mais ainda,



o professor apresentando-o criticamente, como passível de ser transformado. Esta educação não coloca professores e alunos num mesmo nível, sua relação está fundada na autoridade do professor, mas também no respeito aos saberes dos jovens. Esta autoridade é a responsabilidade que o professor tem como representante do mundo que será apresentado aos jovens. Nas palavras de Arendt (1992, p 239) “na educação, essa responsabilidade pelo mundo assume a forma de autoridade”. Por outro lado, respeitar os saberes dos jovens é também construir situações, ceder um espaço em que estes possam, de forma crítica e criativa, expressar os saberes que trazem de sua história de vida para interagir com os professores da escola.

Paulo Freire (1996, p. 33) fala da importância de se discutir com seus alunos suas experiências, suas vivências; tratar dos descuidos que as populações empobrecidas vivem, articular a experiência social com os saberes curriculares, associar os conteúdos das disciplinas à realidade concreta. Para este educador:

ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, por isso mesmo, pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares chegam a ela – saberes, socialmente construídos na prática comunitária – mas também (...) discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação ao ensino dos conteúdos.

Dessa maneira, questiono o espaço que a escola tem dado à participação dos jovens, considerando que estes têm saberes importantes construídos em seus grupos, na família, trabalho, na própria escola e em vários outros lugares.

Para o professor **Fernando** a escola não tem permitido aos jovens espaço de participação: “*Eu acho que pelo sistema que está sendo constituída nossa sociedade, a imposição, o autoritarismo, seja econômico, seja até o autoritarismo dentro da escola, esse, cara, não tem espaço para criação*”. Do mesmo modo o professor **Pedro** reforça este depoimento: “*o aluno, na realidade não é ouvido, infelizmente não é. Ele devia fazer, prá que fosse sujeito de sua própria ação, mas infelizmente a escola não oportuniza o aluno neste sentido*”.

Para estes professores a escola não dá oportunidade para a participação dos jovens, embora o professor **Pedro** coloque a necessidade que os jovens façam, assumam um espaço, que eles o terão declarando-se sujeitos de sua ação, impondo-se. É estendido ao jovem a conquista deste maior espaço de participação. Este professor acrescenta, por outro lado, que os jovens ainda não percebem sua força, seu potencial e os próprios direitos: “*o aluno também não sabe a força que tem, ele não utiliza a força que ele tem, ele é uma expressão muito*

*poderosa, mas em potencial, ele não sabe como desenvolver isso, eles não sabem nem os direitos que eles têm*". Ao mesmo tempo em que parece responsabilizar os jovens que não conquistam o espaço de participação também entende que os jovens não sabem como fazer isso, o que indica a necessidade da escola assumir a função de construir as situações de comunicação (CAMACHO 2004).

O professor **Juca** fala da perda de oportunidades para a realização de projetos educativos, ao se desconsiderar os conhecimentos que os grupos de jovens trazem para a escola: *"a escola não aproveita os grupos, porque destes grupos poderiam sair diversos temas geradores de construção de conhecimento e cada grupo tem um conhecimento para contribuir para a escola"*. Há um entendimento deste professor da importância dos conhecimentos trazidos pelos grupos, de aprendizagens realizadas que podem ser trazidas para a escola.

Outros professores colocam que em casos isolados, na relação individual com alguns é que se consegue algum espaço: *"olha, realmente, acho que quando eles estão com algum problema eles procuram a orientação (pedagógica) ou um professor, mas não existe um momento específico para isto"* (Professora **Lúcia**). Para o professor Juca: *"eu diria que os espaços de escuta são dos professores e dos profissionais que pessoalmente se dispõem a sentar com os alunos e a conversar com o aluno sobre as coisa dele. E não são muitos"*. Para a professora Vanessa, em concordância com os primeiros: *"A gente ouve algumas coisas que eles falam, algum aluno conversando alguma coisa de algum professor, ou alguma coisa que não gostou e fala que não está bem. Eles também falam em sala de aula quando a gente leva algum texto, dá uma abertura, eles trazem muita coisa"*. A possibilidade de maior participação dos jovens é real, pois já ocorre na escola em alguns casos isolados como dizem os professores, e se considerarmos principalmente este último depoimento, podemos perceber que se houver abertura uma participação maior acontecerá.

Neste sentido houve na escola uma maior abertura para os jovens, conforme conta o professor **Pedro**: *"já houve uma época aqui que o aluno era mais ouvido, porque participava do conselho de professores, conselho de classe, tinha o grêmio como formativo de se manifestar, mas foi um tempo muito bom e muito curto, dava mais trabalho lidar com aquela escola do que com a que temos hoje"*. Conforme diz, este período de maior participação também foi o de maior dificuldade, talvez porque com isso o professor teve que enfrentar algumas polêmicas, contradições, exigências por parte dos jovens; muitas vezes os professores não conseguiam dar conta porque também passavam por dificuldades para realizar seu trabalho.

Quaisquer os motivos que reduzem os espaços de participação dos jovens, levam a algumas possíveis conseqüências, uma delas é a dificuldade dos professores conhecerem os estudantes individualmente. Para o professor **Rafael** *“os jovens ficam aí muito sem eira e nem beira e a escola depara-se com esta situação e não consegue trabalhar. No conselho de classe uma professora deu um depoimento que ficou comovida com o depoimento da aluna. Isto num final de ano e passa um ano todo e ela não conhece essa aluna, ela não sabe o que essa aluna sente”*. A professora **Lúcia** fala da dificuldade em conhecer seus alunos devido ao elevado número: *“realmente não conheço meus alunos. Pouco. Tem muitos alunos, mais de 300. Duas aulas por semana. Inclusive procuro fazer a chamada olhando prá eles, mas não sei o nome de todos no final do ano. É tão importante saber o nome de cada um, né? É uma relação que o aluno pede prá ser escutado, é mais afetividade também, só o produzir, construir, transmitir conhecimento, não. Prá ti trabalhar o conhecimento tem que ter afetividade. Então é isso que eles pedem”*.

Apesar das dificuldades em conhecer os estudantes, a professora aponta aspectos importantes, como o jovem querer ser escutado, ser tratado com afeto, ser cuidado e reconhecido, perceber que o professor sabe quem ele é. Outra das conseqüências é o jovem não ser reconhecido pelos seus saberes, suas qualidades positivas, não ser valorizado, sofrer algumas desqualificações muitas vezes públicas. Cabe aqui o depoimento do aluno **Carlos** que melhor elucida esta situação: *“o que não suporto mesmo é aquele professor que quer ser o tal dentro da sala. Se achar o rei da cocada preta. Entra na sala e fala: ‘Pô! Mas que perfume ruim, vagabundo.(...) Vocês vão chegar em casa morto de fome e vão ter o que prá comer, arroz com ovo?’ E prá mim ele não é mais que ninguém”*.

Uma outra forma de desqualificação é entender que os saberes dos jovens são defasados, que não estão preparados para os saberes escolares: *“talvez alguns alunos (...) vêem que o professor olha prá eles como uma pessoa desqualificada, que não tem aptidão para estar onde está. Na sua forma de ver, ele quer ver o aluno como alguém que está eficientemente preparado para que ele pudesse partir dali. Isso tem muitos colegas, infelizmente, que vêem assim, em compensação outros que vêem um pouco diferente”* (Professor **Pedro**). Vem ao encontro do que o professor **Rafael** colocava na definição do jovem da escola, que muitas vezes se tem como referência o aluno ideal e se esquece do aluno real, pois para tratar com este deve-se levar em consideração sua situação de vida, suas dificuldades, sua falta de leitura, um desafio que nem sempre os professores se acham em condições de enfrentar.

Outro professor acrescenta de maneira muito incisiva: *a escola tem um conceito de gente, ela tenta enquadrar as pessoas que fogem um pouquinho desse conceito não aproveitando as diferenças. Acho que é espontâneo pela própria estrutura que a escola tem no Brasil é o de ter um modelo de pessoa, ele tem que ser branco, cristão, capitalista. Se for negro umbandista e não for apegado a bens materiais ele já tá fugindo do esquadro. Ele tem que ser enquadrado. Acho que a escola não aproveita, não é intencional, mas não quer dizer que ela não tenha culpa nisso, porque ela tem que rever isso. Eu notei aqui na escola muitos professores preconceituosos em relação à vivência dos alunos, não considerando estes estilos, enfim, porque o conceito deles é outro.”*

Talvez uma compreensão equivocada do papel do professor faz com que alguns tenham essas atitudes de preconceito em relação aos jovens, seja pela sua condição sócio-econômica ou pelas manifestações com que expressam sua cultura. Também se percebe uma relação de poder fundada no autoritarismo, de quem se considera dono da verdade e de um modo de vida que tem mais valor que dos jovens.

Em outro depoimento reforça-se esta percepção de que falta comprometimento com o papel social do professor, que não planeja estratégias de aproximação com os saberes dos jovens, construindo espaços para lhes dar ouvidos, ou, mais ainda, espaços onde a co-autoria seria o movimento na busca de soluções para alguns problemas da escola ou da construção de projetos educativos significativos: *Se são ouvidos? Pode até ser, mas os problemas deles não são resolvidos. Por exemplo, tão com alguma dificuldade em alguma disciplina? Pode até ser que alguém escute, mas posso te garantir que ninguém resolve nada. A equipe de ensino que deveria ser mais atuante, apresentar algum projeto, e a própria direção (...) não tem projetos com os alunos. Aqui na escola tem professores excelentes, muito bons professores, mas alguma coisa aqui não tá de acordo (Professora **Lúcia**).*

Imbricada nas falas dos professores há certa confusão entre ser jovem e ser aluno. Embora não tenham sido questionados sobre isto, ao se referirem a eles, têm dificuldade em citá-los como jovens, denominando-os de alunos, como se ocultassem sua condição de jovens, que é para além de ser aluno. Camacho (2004, p. 340) alerta que a escola não consegue ver o aluno como jovem e não aceita suas condutas juvenis. Neste sentido ela lança um desafio à escola:

o reconhecimento de que a condição de jovem precede a condição de aluno e de que ambas estão intimamente ligadas poderia ser o primeiro passo a ser dado pela escola em direção à visibilidade da juventude no espaço escolar e à transformação de seus alunos em jovens alunos.

A escola, ao não planejar coletivamente suas atividades, pouco perceber, às vezes ignorar, noutras, desqualificar os jovens de forma autoritária e com preconceitos, não estar atenta a um novo movimento dos jovens, encontrar empecilhos para realizar projetos que venham ao encontro das demandas juvenis e não ser a principal promotora de espaços de participação para os jovens, está fugindo de sua responsabilidade social e educativa com os jovens.

Seja pelas dificuldades de uma política educacional em nível nacional que acaba refletindo em questões salariais, de formação, de falta de material; em alguns casos, porque optou pelo não enfrentamento da complexidade, dos conflitos, dos momentos contraditórios e paradoxais que surgem no trabalho de educador, é quase unânime entre os professores entrevistados que, além de casos isolados em algumas aulas, com alguns professores, a escola não tem conseguido oferecer espaços de participação para os jovens. Não desenvolve projetos pedagógicos, não cria estratégias e situações que oportunize a participação mais ativa dos jovens estudantes tratando-os como sujeitos que possuem conhecimentos, que são capazes, autônomos, criativos e autores para debater e construir juntos a cultura da escola.

**“Eu poderia reivindicar  
quando sou julgada injustamente,  
mas calo-me e a humildade prevalece...”**

#### **4 ELEMENTOS DA AUTORIA NA RELAÇÃO: O OLHAR DOS JOVENS, O OLHAR DOS PROFESSORES**

No decorrer deste trabalho pude perceber que os jovens constituem-se em suas características sócio-culturais: são oriundos de várias conformações familiares, onde viveram sua primeira socialização, pertencem a comunidades diferentes, interagem com instituições como o trabalho, igrejas, escola e, principalmente, com grupos culturais, lugares em que acontece sua segunda socialização. Nos grupos culturais vivenciam aprendizagens importantes para sua vida, interagem com outros que lhe são significativos, se mostram como autores, dando novo sentido ao mundo e a suas vidas.

Centralizar *autoria* como uma das principais categorias para a interpretação dos dados da pesquisa, não é tarefa de fácil execução já que este conceito ainda não é muito comum nos estudos sobre educação. Na verdade são poucas referências encontradas para que se possa apresentar um diálogo de maior profundidade sobre o tema. No entanto, encontrei em Fiss (2003, p. 16) uma formulação que nos dá certa base para se pensar sobre a autoria dos jovens, que é uma autoria marcada por momentos sutis, que surgem em algumas situações, alguns comportamentos, em poucos escritos, em falas que brotam, em idéias. Para esta autora:

o sujeito sempre é autor porque sempre interpreta, sempre produz, mesmo que minimamente, sentidos que representam posicionamento seu, correspondente a gestos e lugares de interpretação, (...), funcionando dessa maneira, este sujeito pode se apropriar do já-dito e lançar o que está por ser dito, produzindo o sentido novo.

Este entendimento de autoria contribui com meu pressuposto de que os jovens são autores importantes na constituição de uma cultura da escola. No convívio em seus grupos culturais e na escola já observei que são muitas e variadas as aprendizagens que situei em torno das categorias sociabilidade, solidariedade e reconhecimento. No entanto, para além destas aprendizagens e com elas, já foi sinalizado pelos dados levantados até aqui, que estes jovens vivem situações de autorias. Localizados em suas características sócio-culturais e em

seus grupos, cada um é sujeito, único, singular, que lê e interpreta o mundo e a ele dá um novo sentido, tornando-se, por isso, autor deste novo sentido que acabou de construir.

Com esta noção de autoria somada às respostas conseguidas por uma pergunta inicial no questionário destinado ao grande grupo de jovens da escola – “Ao ouvir as palavras AUTOR e AUTORIA qual a primeira coisa que lhe vem à cabeça?” – recolhi algumas das respostas que coincidiam com o conceito de autoria das referências para começar a conversar sobre este tema com os jovens, e finalizar com a pergunta – “em que situações de sua vida você é autor?” – Esta pergunta levou a um rumo nas entrevistas em que os jovens passaram a falar em “*ser autor de minha vida*”, o que fez com que além da pergunta anterior sobre autoria, passasse também a perguntar “em que situações você é autor de sua vida?”

À contramão desta concepção, sabe-se pela história da educação escolar que esta desenvolveu um ensino, que perdura até hoje, centrado nos saberes do professor, responsável pela sua transmissão aos estudantes, sem que estes tenham uma participação mais ativa e criativa, mas meros receptores, como se não possuíssem conhecimentos que pudessem compartilhar. Paulo Freire (1987, p. 58) chama esta de ‘educação bancária’, “onde o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber”.

Por entender que a educação acontece na relação entre os sujeitos, onde “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Idem, p. 68), é que procurei descobrir se os professores também conseguem perceber estes jovens como autores, sujeitos que sabem e que possuem potencial criativo para participar em co-autoria da cultura da escola.

Para colocar esta questão aos professores, mostrei para eles a compreensão que Fiss (2003) tem de autoria, e somente depois de conversar com os professores sobre este conceito é que foi colocada a questão – você entende que os jovens são autores?

Com este entendimento de que os jovens forjam uma cultura em seus grupos procurei observar o que dizem professores e jovens, em relação ao que considero como possíveis sementes de autoria, e se sinalizam que são importantes para também constituir o que chamo de cultura da escola.

No depoimento do professor **Fernando** a resposta é afirmativa: “*Eu acho que sim. Acho que eles tomam algumas decisões sobre suas vidas e constroem alguns projetos de vida. Por fim eu sou muito descrente na perspectiva da juventude, porque parece que eles não têm um ideal, uma procura, parece uma coisa de serem conduzidos. ‘A sociedade tá assim? Então tá. Parece que minha ação não interfere’*”.



Um dos entendimentos sobre estas autorias dos jovens são as escolhas que fazem para suas vidas, ao mesmo tempo, contraditoriamente, está a dificuldade dos professores verem os jovens como capazes de romper ou superar certa opressão que sofrem da sociedade, de resistirem, há um sentimento que os jovens não podem fazer nada porque estão ou são acomodados. Interessante, e já falamos sobre isso, que ao jovem é exigido que tenha o ideal, que busque, que lute, que procure, transforme, que se mobilize nos moldes da juventude de décadas passadas, ou dos movimentos políticos organizados. Embora entenda que os jovens são sujeitos de transformação, de criação, talvez não se perceba, neste momento histórico, o que ele vem criando e de que maneira (MELLUCCI, 1997, 2001).

Se não são conduzidos, como o professor **Fernando** se refere, pelo menos sofrem as conseqüências de uma cultura que predomina e os exclui, sendo justamente nesta situação de vida, em seu cotidiano, que faz sua resistência, mantendo-se nesta escola, por exemplo, onde grande parte desistiu ou reprovou, ou então fazendo sua interferência possível na sociedade na relação com aqueles outros que lhe são mais próximos e significativos, os amigos do grupo de futebol, sua família. Seu ideal, em meio à inúmera falta de direitos pelos quais tem que passar, é melhorar sua condição de vida, hoje, pois já vimos a incerteza de seu futuro.

Dessa maneira é que **Domingos** que é um jovem que estuda, participa de grupos, trabalha e ajuda no sustento da casa onde mora com a mãe, os irmãos e o padrasto, refere-se ao que entende por autoria: *“ao perceber que minha mãe tá prá baixo eu chego: ‘ô mãe, vamo dar uma volta, vamo sair,’ quando ela menos espera vou lá e começo a brincar com ela, com meus irmãos...(…) começo a cantar, começo a incomodar, todo mundo começa a rir, bagunço com o cachorro. Eu invento a felicidade, não gosto de ver ninguém com a cara fechada, chorando.”*

Interpretando uma situação de sua vida, de seu mundo, um momento de tristeza, **Domingos** posiciona-se, não quer esta situação, não concorda com ela, precisa fazer algo e faz, usa do que sabe para fazer brincadeiras com sua família, dá um sentido novo àquela situação, *“inventando a felicidade”*. Solidariza-se de forma afetiva com os outros que lhe são próximos e significativos e transforma aquele momento em um outro, de alegria. Este mesmo jovem evita que seus irmãos saiam para a rua, mas não quer dizer a eles que o motivo é por viverem em um lugar em que a violência está próxima de sua casa,<sup>26</sup> mais que isso, entende que a violência amplia-se para diversos lugares da sociedade, *“por mais que tu saia do bairro que tenha (violência), tu vai prá outro, vai ter também. Onde quer, tem violência.”* Da mesma

---

<sup>26</sup> Nestes dias que antecederam a entrevista, uma moradora do Bairro Monte Cristo, próximo onde Domingos reside, morreu vítima de bala perdida, fato que foi noticiado nos meios de comunicação.

forma que o depoimento anterior, a solidariedade está presente quando **Domingos** tem com os irmãos menores uma relação de cuidado. Boff (1999, p. 35) fala sobre o cuidado como fazendo parte da essência do ser humano, ou seja, deve fazer parte da resposta de quando pergunta-se “o que é o ser humano?” neste sentido coloca a pergunta:

que imagem de ser humano projetamos quando o descobrimos como um ser-no-mundo-com-outros, sempre se relacionando, construindo seu habitat, ocupando-se com as coisas, preocupando-se com as pessoas, dedicando-se àquilo que representa importância e valor e dispondo-se a sofrer e alegrar-se com quem se sente unido e ama? A resposta mais adequada será: o ser humano é um ser de cuidado, mais ainda, sua essência se encontra no cuidado. Colocar cuidado em tudo que projeta e faz, eis a característica singular do ser humano.”

As autorias de **Anna** não são diferentes das de **Domingos**, no que se refere a ter que ser autora da própria vida para viver sua condição juvenil de trabalhadora e estudante. Que tem os momentos de lazer na saída para a balada com os amigos nos finais de semana, com quem aprende a “*respeitar as diferenças*”.

Em meio a estas atividades se vê autora de sua vida, pois tem que fazer o melhor para ser exemplo aos irmãos: “*me considero autora de minha vida porque tudo o que acontece eu tenho que pensar duas vezes antes que eu faço. Já que eu sou mais velha tenho que mostrar o que eu faço pros meus irmãos, tenho que mostrar o melhor, prá eles não fazer o pior. Porque não é fácil, eu faço almoço, eu vou no mercado, lavo a louça e vou correndo pegar o ônibus prá ir pro serviço. E depois venho prá aula.*”

Neste depoimento se percebe uma jovem numa condição juvenil ligada ao trabalho, ao estudo, aos afazeres domésticos, ao cuidado com os irmãos menores. Nesta situação se é autor da própria vida e da vida dos irmãos para quem se é exemplo: de cuidado, comprometimento, responsabilidade. Nestes jovens da pesquisa é recorrente sua criação e autoria nas situações de falta, de necessidade, de dor. E aquilo que seria próprio da vivência da condição juvenil é conseguido, principalmente, no encontro com o grupo de amigos, na balada no caso de **Anna**, no futebol e balada para **Domingos**, que se encontram nos poucos espaços de tempo entre a escola e o trabalho. É no cotidiano que estes jovens inventam suas vidas, procuram novos sentidos e em seus afazeres produzem uma cultura própria, um modo próprio de ser jovem (DAYRELL, 2005), uma cultura juvenil pouco reconhecida na escola, talvez por não ser aquela constituída nos movimentos coletivos tradicionais dos jovens.

Também em outros depoimentos os jovens associam autoria à sua vida, como no caso de **JJ**: “*eu acredito que sou autora de minha vida. Até hoje sempre fiz o que quis, mas sempre tive oportunidade de escolher. Como no exemplo das drogas. Poderia ter ido, mas eu disse*

*não quero isso, acorda. (...) Procuro fazer o melhor que eu posso prá poder inovar algo, fazer com que eu veja o mundo. Ah, se não tá bom, eu vou ver se dessa maneira não vai ficar melhor”.*

Perceber-se autor da própria vida aparece também no depoimento de **Josana** que se confunde com sentimento de realização pessoal, ter conseguido alguns avanços para sua vida após a participação no grupo de jovens: *“eu era uma pessoa assim, fechada, né, e depois que entrei no grupo pude ver que posso realizar bastante coisa. Tanto que fiz novas amizades, perdi um pouco de minha timidez com eles, daí eu acho que tenho realizado cada vez mais no grupo de jovens.”* Também considera uma realização importante estar fazendo magistério *“que sempre quis fazer e busquei bastante, tive dificuldade, tive que parar, ficar em casa e acho que hoje tô no magistério porque batalhei e tô conseguindo realizar.”*

Ao olhar para a cultura que se constitui em lugares fora da escola o professor **Pedro** não consegue reconhecer sua importância: *“Pelo fato de ele ter em casa uma cultura menor do que a que ele já adquiriu na escola, não é estimulado a ler, a buscar coisas novas, por isso ele fica parado naquilo que o professor deu, vendo algumas raras exceções de alunos que gostam de ler, vão à biblioteca, (...) esses que vão mais longe. Então são alunos que tem uma mente limitante, alunos que possivelmente não vão muito longe. Aqueles que mais lêem são os que mais vão longe, porque ele sai da asa do professor e procura dar um vôo mais alto”.*

Neste caso, a dificuldade em entender os jovens como autores é por considerar que a cultura dos jovens é inferior à cultura da escola, parece dizer que a cultura transmitida na escola se sobrepõe à cultura que recebeu nos ambientes familiares, ou nos grupos culturais e outros fora da escola. Reflete uma concepção de educação em que os saberes são estanques, não se relacionam e são acumulados em sucessivas aprendizagens desconexas. Aprende-se um pouco em casa, um pouco mais na rua, outro tanto, e mais importante, na escola e depois ao voltar para casa e para a rua, estarão diante de um saber menor que não contribuirá com a ‘excelência’ do que se aprendeu na escola. Não existiria uma relação dialética entre os saberes construídos em um e outro lugar e entre autores professores e autores jovens onde ambos estariam superando seus próprios conhecimentos. Alguns professores, ao não reconhecerem a cultura dos jovens como importantes, dificulta as possibilidades de se construir uma cultura da escola em co-autoria.

Se por um lado o professor **Pedro** tem essa dificuldade de reconhecer estas culturas juvenis como sinalização das autorias dos jovens, por outro vê a educação escolar de forma crítica, entende que os jovens não conseguem ser autores justamente pela educação bancária, tradicional, a que foram submetidos. Diz que *“isto é difícil de perceber porque o aluno é, na*

*realidade, um agente passivo na escola, não é ativo. Ele só é ativo no aprender, mas no ajudar a fazer a aprendizagem isso ele não é. É um receptor apenas. Até porque o nosso sistema não deu oportunidade dele ser autor de sua própria ação de aprendizagens, ele aprende aquilo que o professor determina que ele aprenda“.*

Talvez a dificuldade em perceber as autorias seja porque o foco do olhar está dirigido para um lugar, para a relação em sala de aula, com o professor transmitindo conteúdos e com uma visão do jovem somente enquanto aluno, despido das características de sua condição juvenil. Nesta relação professor que ensina e aluno que aprende, será difícil perceber autorias, mas poderão acontecer se elevados à condição de jovens, sujeitos. Ainda assim estas sementes de autoria estariam dependentes de serem incentivadas, ou percebidas e acolhidas pelo professor. Concordo com o professor **Pedro** que esta concepção de escola não tem seus fundamentos encravados na inter-relação entre os sujeitos e o mundo, construindo conhecimento nesta relação. Mas, se as autorias não estão na relação de aprendizagem dos jovens com o professor, podemos ver que estão entre os jovens e o grupo e, se incentivadas, poderiam emergir no espaço da sala de aula.

**Carlos**, que se reúne no grupo de futebol, também tem dificuldade em se reconhecer como autor apesar de apresentar autorias em seu grupo de futebol: *“Eu sou autor quando tô no meu grupo, eu crio uma coisa, um outro tipo, melhorar nossa estabilidade ali, eu tento botar prá frente, algumas coisas a gente consegue e outras não por causa do financeiro”*. No entanto, quando contou como organizou, junto com amigos, e mantém há três anos um time de futebol, pode-se observar situações em que foi autor com o grupo: *“tivemos o costume, quem joga melhor, seja zagueiro, goleiro nós damos a camisa 10, daí a pessoa fica aquela etapa com a 10 e não pagava a mensalidade. Assim começamos a fazer prá todo mundo tê a vontade de jogar”*.

O espaço de atuação e de exercício de suas autorias acontece em lugares que precisam ser conquistados pelo próprio esforço dos jovens, neste caso específico, todas as etapas de organização do grupo de futebol foram feitas por **Carlos** ou pelo seu grupo de amigos. Ao ser perguntado em que situações se considera autor, não consegue relacionar sua atuação diante do grupo com suas conquistas, de maneira a expressar situações de autoria. Mas ali estão postas a organização, o companheirismo, a cooperação, a criatividade, necessárias para que o grupo de futebol se mantivesse durante todo esse tempo.

Neste caso, o jovem **Carlos** é o responsável por alçar ou não vôo, utilizando a metáfora do professor, e, nesse caso, em parte também concordo que seja ele a voar, pois são suas as asas. Mas voa pelo seu próprio esforço e do grupo. Pela sua capacidade criativa. Pelo

seu potencial de fazer o novo. Em situações fora da escola mostrou que voa na altura das águias. Mas se não alçou vôo na escola, também é importante refletir sobre o que os professores, a escola, têm feito ou não para que isso ocorra, para incentivar sua autoria e criatividade.

Outros professores também entendem que a escola não está preparada para pensar os jovens como autores e dar condições para que desenvolvam suas autorias. Para o professor **Rafael** os jovens *“são autores deles mesmos, quando entra a violência também. Nós professores não deixamos, muitas vezes, os alunos e alunas transmitir sua agressividade, o que pensam. A gente poda mesmo a criatividade desse sujeito. A partir do momento quando eles criam... um exemplo bem forte: a greve de ônibus aqui em Florianópolis, eles criaram tão rápido uma manifestação, e que teve violência sim, mas que teve um objetivo. (...) Agora, dentro da escola? Acho que a escola não deixa criar, poda o tempo todo. Quando vai criar uma muda, um broto, poda.”* A dificuldade percebida pelo professor de que os jovens sejam autores dentro da escola é pelas limitações que a escola impõe, que não deixa as autorias se manifestarem, enquanto que fora é percebida

Outro depoimento neste sentido de que a escola não cria condições adequadas para construção e desenvolvimento de autorias é da professora **Vanessa**: *“Acho que o novo mesmo não existe, eu acho na verdade que tudo é recriação do que já existe. Então, em sala de aula, o aluno não tem muita chance de criar, em função do pouco tempo, em função de cada aula, em função até de cobranças, eu acho que não cria em sala de aula”*. Embora não tenha sido muito clara em que limites são estes que tiram as poucas chances do aluno ser autor, aponta que talvez seja pela maneira como a escola se organiza, com o tempo curto das aulas, disciplinas isoladas, sem trabalho interdisciplinar, cobranças de cumprir o cronograma de conteúdos. Diria também, pela falta de entendimento do que seja olhar o aluno como autor, em suma, volta-se àquela concepção de escola em que não se assume que esta pode ser construída pelos sujeitos autores que a constituem.

A professora **Vanessa** continua: *“Agora, nos grupos deles, acho que tem muito mais chance, mais liberdade, mais tempo, mais entrosamento com os colegas. Mas em termos de sala de aula acho que não existe muita criação não.”* Na escola ainda é pouco o “entrosamento”, diferente do que acontece nos grupos.

Este outro depoimento indica algumas autorias sutis, que não estão em grandes projetos, mas que a professora **Lúcia** consegue ver em uma ou outra situação em que se considera responsável também pelo incentivo de que aconteça: *“Eu acho que eles fazem o novo quando conseguem transformar alguma coisa, até em termos de conteúdo. Eu percebo*

*muito no magistério, pelo menos na minha disciplina ele foram autores de muitos trabalhos. Eles criam o novo. Elas não se atém apenas a reproduzir o que é dado prá elas, (...) não reproduzem apenas o conteúdo mas, a partir disso, conseguem construir coisas novas”.* Quando estas autorias são reconhecidas e acolhidas pelo professor e devolvidas aos jovens de maneira que estes possam avançar em novas autorias, abrem-se possibilidades importantes de se construir em conjunto uma nova cultura da escola: efervescente, com a cara dos jovens, que se sintam identificados.

Neste sentido, a professora compartilhou com suas alunas o desenrolar de uma das atividades pedagógicas iniciadas em sua aula que tomou uma dimensão inesperada e totalmente alheia aos professores: a criação e organização da Semana da Consciência Negra, somente pelos jovens, sem o conhecimento da maioria dos professores, mas com o incentivo de alguns.

A Semana da Consciência Negra aconteceu durante três dias, no mês de novembro, para rememorar o dia 20 de novembro de 1695, data do assassinato de Zumbi dos Palmares. O evento teve apresentação de danças afro-brasileiras, algumas protagonizadas por alunas da escola e por um grupo de fora da escola e ainda, um grupo de samba de raiz. Também foram homenageados os professores da escola que são afrodescendentes.

*“Na sala de artes, com a professora, saiu essa vontade e tá aí,” diz, Su<sup>27</sup> referindo-se ao anfiteatro já decorado para que no outro dia começasse o evento. “A professora pediu para fazermos equipes e nos organizar, um ficou com a decoração, outra com a organização, outras prá convidar o pessoal, cada um pegou uma parte e fomos se inserindo cada vez mais em sala”.*

Deste planejamento inicial chegou-se não só às apresentações do evento, que por si só são expressões de autoria e criatividade, mas também aos arranjos decorativos do anfiteatro.

*“Tem coisa natural, inventado na hora, como a mesa, nós pedimos a bandeja da escola, aquele pote plástico, daí achamos que ia ficar feio, olhei prá essa folha (de uma palmeira no pátio) vamos amarrar duas folhas, colocar na mesa, espalhar frutas em cima, que fica uma coisa mais vistosa. Confeccionamos as máscaras penduradas na parede, pegamos serragem e espalhamos no chão, coisas assim, mais naturais, que dão mais vida”.*

Depois destas situações de autoria observadas no evento Su dá seu depoimento: *“autoria é ter iniciativa, ter participação, ter iniciativa acima de tudo, é estar se inserindo*

---

<sup>27</sup> O depoimento de Su aconteceu em função da realização do evento. Não foi possível incluir seu grupo na pesquisa pela dificuldade de horários para nos encontrarmos.

*nos movimentos. É não deixar isso fugir, de uma idéia qualquer, de uma reunião, de uma conversa em sala, surgir a vontade de fazer o evento”.*

É importante destacar que a atuação da professora de artes foi no momento inicial, nas atividades em sala, não como coordenadora, mas como incentivadora das idéias da turma, percebeu uma situação de autoria importante e deu algumas contribuições para que realizassem a atividade. Também houve certa ajuda da direção, cedendo o espaço, alguns materiais e o transporte dos grupos que vieram de fora. Este evento revela a possibilidade de realização de ações conjuntas, professores e jovens estudantes sendo co-autores do que venho chamando de cultura da escola. Por outro lado, a maioria dos professores não sabia que ia ocorrer o evento, alguns, inclusive, deram aula e outro, admitiu que por não saber do evento, aplicou prova enquanto o evento era realizado.

Esse evento organizado pelos jovens corrobora a fala do professor **Juca**, que vê a importância de se valorizar as produções autorais dos jovens: *“São autores quando têm um espaço em que eles vêem que vai ser valorizada a opinião deles, independente de estar certo ou errado. (...) quando eles vêem que vão ter um espaço em que podem se expressar eles ousam em criar, ou recriar, ou rever. Quando sentem medo que sua opinião seja descartada ou que podem receber uma nota baixa, por estarem dizendo o que pensam eu acho que eles ‘travam’ e não conseguem nem ficar presos no conteúdo”.*

No depoimento de **Jô**, participante de grupo de teatro, ela se refere ao que entende por autoria nas vivências com seu grupo, lugar em que pode se expressar: *“uma atriz sempre tem seu toque, por mais que tenha um diretor por trás, tem sempre aquela coisa que é o teu jeitinho, alguma coisa da tua vida, que às vezes tu põe naquele personagem e fica legal.”* Mas para além disso, é importante observar que neste caso existe a participação de um adulto, diretora de teatro – mas que poderiam ser os professores da escola – que oferece algumas condições para que o jovem exercite sua autoria, apresentando o texto da peça para que cada ator crie seu personagem, ou ensinando como fazer um laboratório<sup>28</sup>, *in loco* visitar ‘personagens’ reais que a peça pretende retratar. *“Tu cria teu personagem e daí apresenta prá ela, (diretora da peça) aí ela fala: ‘ó, pode tá melhorando nisso pode tá acrescentando aquilo.’ Tá auxiliando a gente mas deixando, ao mesmo tempo, a gente tá criando. Eu acho maravilhoso o jeito que ela trabalha.”*

Entre os professores há posicionamentos diferentes para entender os jovens como sujeitos e autores, o que mostra a complexidade e diversidade do que pode vir a ser autoria ou

o seu impeditivo para os professores da escola. Tanto apontam que as autorias juvenis, pelo menos, podem fazer a escola refletir sobre suas limitações em trabalhar com os jovens, o que já é sinal de abertura de possibilidades de construção de algo novo, ou então, não conseguem reconhecer os jovens como sujeitos e autores, aumentando as dificuldades de uma transformação da escola rumo às co-autorias para a conformação de uma cultura da escola.

Alguns professores percebem que os jovens são autores em um ou outro momento, fazem algumas escolhas, têm projetos de vida, principalmente fora da escola, em lugares que podem usar sua agressividade como algo importante para marcar sua posição, para criar. Em seus grupos têm mais tempo, mais liberdade e “*entrosamento*”. Os professores também vêem a possibilidade de que os jovens sejam autores na escola, quando reinventam os conteúdos através da apresentação de trabalhos, criando algo novo, quando é dado espaço de participação e são reconhecidos e valorizados.

Entre os professores também há o entendimento de que os jovens não têm ideais, são acomodados, falta-lhes mobilização, são conduzidos, não percebem que suas ações interferem na sociedade e, também, que a cultura dos jovens é inferior à cultura da escola, impossibilitando que consigam avançar para além do que recebem dos professores. Postura que indica que os jovens sejam receptores passivos dos saberes transmitidos pelos professores.

Apesar de que em certo momento se coloca a responsabilidade no aluno em não criar, “*não buscar coisas novas*”, em destacar sua cultura “menor”, alguns professores também entendem que esta passividade dos jovens é pela concepção de ensino da escola em que somente os professores detém os conhecimentos a serem transmitidos. Nesta concepção, a organização dos tempos e espaços da escola não dá oportunidade para os alunos criarem. Como disse um professor, quando surgem alguns brotos de autoria, a escola poda.

A percepção que tive das autorias dos jovens quando contavam de suas vivências e também falavam de sua compreensão de ser autor, é que ocorrem de diferentes modos e em diferentes lugares, da mesma maneira que também são diferentes as possibilidades de ser jovem.

Assim, as autorias espriam-se em lugares como o grupo, a família e a escola, e entorno daquelas categorias que abordamos no decorrer do trabalho, ou seja, estão presentes nos momentos de **sociabilidade** dos jovens, quando usam certa **autonomia**, nas práticas de **solidariedade**, quando os outros me **reconhecem** como autor. Algumas autorias são mais

---

<sup>28</sup> Neste caso **Jô** fala de um laboratório feito com algumas prostitutas na Rua Conselheiro Mafra no centro de Florianópolis. “*Conversamos com as mulheres, né, que têm esse tipo de vida, prá poder tá pesquisando o modo*



sutis, outras mais evidentes. Em alguns casos, fazem escolhas importantes, dão novos sentidos a sua existência, são autores de sua vida, autores de um modo próprio de ser jovem. Em outros suas autorias são mais objetivas, dizem respeito às ações que realizam na escola e no grupo cultural juvenil e toma uma forma: de evento, de expressão artística, de estratégias para a própria criação e manutenção de um grupo, no caso desta pesquisa, dos grupos de futebol, de religião e de balada, que são constituído somente por jovens.

As autorias em família estão muito ligadas às faltas pelas quais os jovens e suas famílias passam e são em torno da solidariedade, do comprometimento, da responsabilidade, do cuidado com aqueles que lhe são próximos, da “invenção da felicidade”.

As autorias em grupo mostram que se é autor quando se escolhe um caminho que considera correto, quando se inova e vê as coisas de outras maneiras, quando se aprende a conviver com o outro, falar mais, se desinibir, ou quando consegue realizar um sonho que “batalhou” para conseguir. Se é autor na criação de falas, gestos e personagens numa peça de teatro, na interação com outros jovens e, neste caso, também, com a importante coordenação de um outro adulto. No grupo se é autor ao cooperar, organizar e planejar a criação e manutenção do próprio grupo cultural. As autorias na escola acontecem quando surgem espaços, que são poucos, ao reinventar os conteúdos em sala, ao transformar os conteúdos em um evento com produção criativa e sofisticada, que vai desde a confecção de artesanatos para a decoração do lugar, a divulgação do evento, a escolha do que será apresentado, até as apresentações em si.

Por mais sutil que seja a situação autoral em que os jovens se envolvam, como os exemplos acima citados, sempre acontecerá, a partir de certo conhecimento que os jovens têm sobre o mundo e se ampliará a partir das condições para que estas autorias nasçam e se desenvolvam. Por isso são *sementes*, que muitas vezes brotam em uma situação que surge espontaneamente, pelo acaso de terem caído numa pequena brecha de solo fértil em meio à aridez de um grande terreno. Não terá vida longa. Ao contrário, se além do movimento individual do sujeito/jovem/autor, que levou àquele situação de autoria, as condições ao seu redor forem motivadoras para que esta *semente* se desenvolva, teremos resultados que podem ser importantes para todos os envolvidos. Este terreno fértil é formado também pelas pessoas de entorno, os *outros significativos* que normalmente são os outros jovens, ou a família, ou mesmo os professores da escola. São situações que revelam que os jovens são sujeitos e autores e que se forem reconhecidos nesta condição pelos adultos e professores, podem constituir a história de suas vidas e da escola de forma diferente.

**“Eu deveria ter uma péssima impressão da vida se não fosse a paixão que tenho pela arte de viver.”**

**(Valéria, 16 anos, Manari Sertão de Pernambuco,  
do filme “Pro dia Nascer Feliz”).**

### **CONSIDERAÇÕES PARA INICIAR OUTRAS AUTORIAS.**

Os jovens desta pesquisa, semelhantes a diversos dos outros jovens brasileiros, semelhantes porque pertencem a uma mesma geração e diversos pelas suas características socioculturais, vivem também o paradoxo de se constituírem sujeitos e jovens na falta de atenção aos seus direitos e numa vida cotidiana entremeada de situações, que vão do prazer de algumas possibilidades à dor de perceber o que lhes falta, e mesmo nestas situações mostram o quanto podem ser criativos, autorais e resistentes.

Os jovens que estou falando são jovens estudantes que resistem e se mantêm na escola até o final do ano letivo, mesmo com as inúmeras faltas de atenção aos seus direitos, inclusive não ter uma escola de qualidade onde tivessem acolhimento e reconhecimento. Resistentes à uma cultura excludente, fundada aos moldes do capitalismo, que fez com que a maioria dos jovens desta escola não conseguissem resistir e fossem por ela abandonados.

O abandono da escola, uma das manifestações do chamado fracasso escolar, remetem, como indica Charlot (1997), para muitos debates inscritos em diversas relações sociais, entre elas, e que cabe apontar pois foram percebidas pelos jovens, a falta de abertura de espaços de comunicação por parte da escola. As situações de participação que os jovens conseguem identificar-se estão relacionadas aos espaços de sociabilidade, entre os próprios jovens, que eles mesmos constituem no interior da escola.

Do mesmo modo, seus professores acompanham este entendimento dos jovens de que a escola não lhes concede espaço além da participação como aluno, passivo, que somente recebe transmissão de conteúdos, os quais percebe sem sentido. Estes professores, inclusive, vão para além desta compreensão, pois apontam algumas “faltas” pelas quais também passam: dificuldades com os ordenamentos legais, com a falta de políticas públicas para a educação, problemas com a própria formação, todas importantes para sustentar possíveis projetos

educativos no sentido construir possibilidades que viesse ao encontro de uma participação mais criativa dos jovens.

Os professores também percebem a existência de grupos culturais juvenis, alguns os consideram importantes na formação dos jovens e entendem que os grupos poderiam orientar caminhos para a escola se aproximar dos jovens e aproveitar seus saberes. Outros não vêem os grupos como um movimento significativo demonstrando uma concepção arraigada nos modelos de movimentos juvenis mais tradicionais, como por exemplo os grêmios estudantis entre outros.

Estes jovens que falo por meio de suas próprias falas e das falas de seus professores, são jovens em sua maioria trabalhadores, pois entre os direitos que não tem, está aquele que deveria permitir que vivessem sua juventude de maneira mais completa, com tempo para o estudo, para o lazer, para conhecer e experimentar outras dimensões da cultura e das artes, com o trabalho sendo uma opção ao seu tempo livre e não uma necessidade. Estes jovens ao invés de terem mais possibilidades de escolhas no âmbito da cultura e do lazer, onde poderiam, prazerosamente, decidir quais esportes gostariam de praticar, qual evento cultural participar ou assistir, tem que enfrentar escolhas em relação ao trabalho para se manter ou dedicação aos estudos, ao envolvimento ou não com drogas ilícitas, mais as situações de violência e morte que os circundam.

Estes jovens se percebem na condição de jovens, de quem se prepara para a vida adulta, estuda, pode cometer erros, "*fazer bobagens*", aproveitar a vida, viver o prazer de se sentir livre com a insegurança de ter que assumir essa liberdade e com a dor de que esta liberdade é limitada pela não atenção aos seus direitos.

Os jovens também revelam seu pertencimento a grupos culturais e nestes lugares forjam sua cultura, realizam aprendizagens, apropriam-se de saberes, se constituem como sujeitos jovens. Estes grupos surgem como espaço de sociabilidade, onde o encontro é o grande mote, estar junto com os outros que o reconhecem, sendo valorizado em seus próprios e diferentes jeitos de ser jovem.

Nestes momentos de sociabilidade em que são reconhecidos também se percebe a constituição de uma cultura de solidariedade, práticas que incluem o companheirismo, o afeto, o cuidado com os outros, a cooperação e a partilha e que também expressam uma forma de resistência destes jovens, àquela cultura em que suas conseqüências são a falta de cuidado a todas as instâncias da vida.

Entendo que estes jovens, em seus grupos, vivenciam riquíssimos processos de socialização (DAYRELL, 2005) e têm uma relação com as aprendizagens nos grupos,

diferenciada das aprendizagens formais da escola. Nesta não conseguem perceber sentidos imediatos em seus ensinamentos, projetando-os em perspectivas futuras, além de ser trabalhoso, exigir concentração, ter pouco prazer, que leva até a recusa em participar. Nos grupos ou na escola com os amigos, suas aprendizagens estão ligadas às suas atitudes, ao exemplo dos amigos, à vida cotidiana e ao momento presente, vivenciando as aprendizagens com maior liberdade, alegria e prazer.

Com este trabalho pude perceber que estes jovens, que emergem no cotidiano escolar e que se associam em grupos culturais juvenis, organizados de várias maneiras e em vários espaços, com ou sem a tutela da escola e dos adultos, quando vistos, reconhecidos e respeitados, trazem elementos para dialogar com os diversos autores da vida escolar, construindo, com suas autorias, importantes e significativos conhecimentos que podem colaborar na constituição de uma nova cultura da escola.

As maneiras que as autorias acontecem são várias, mas entorno daquelas categorias que viemos abordando no decorrer do trabalho: Se é autor nos momentos de **sociabilidade**, na interação espontânea e desinteressada com os outros de seu grupo; se é autor porque ao se conhecer algumas coisas do mundo, de si e dos outros se fazem escolhas importantes; se é autor quando se cria o novo e o belo para si e os outros, de forma **solidária** crio com o outro porque dependemos um do outro para sobreviver, sou autor mesmo sem a presença física do outro porque este outro que está longe, mesmo assim, está comigo; sou autor porque assim sou **reconhecido** pelo outro, percebido como alguém que tem conhecimentos, que é criativo, que é importante por ser do jeito que se é.

Esta percepção das autorias dos jovens está apoiada nas aprendizagens dos novos saberes apropriados pelos sujeitos jovens em seus grupos – tanto aqueles organizados com mais fluidez como aqueles com regras mais fixas – como também naqueles casos pontuais em que os adultos reconhecem o potencial criativo dos jovens, permitindo e incentivando ações para construir o novo. Vimos estas ações dos adultos nos grupos de teatro, em autorias individuais na composição dos personagens, vimos também em situações com os professores, autorias coletivas na preparação e apresentação de trabalhos em sala e também na organização e realização da Semana da Consciência Negra.

Exceto nestes casos isolados os jovens não encontram no espaço formal da escola um ambiente e conteúdos que possam se identificar, que lhes traga significados, além daquela vaga projeção ao futuro. Os depoimentos dos professores apontam a compreensão que os jovens devem conquistar mais espaços na escola, mobilizar-se por conta própria. Isto os coloca em uma situação de abandono da escola mesmo estando dentro da escola, pois a forma

de mobilização possível é aquela através dos grupos culturais, de algumas ações individualizadas, outras mais coletivas, algumas ausências, ou recusas, até nos silêncios de quem não quer participar de uma maneira mais ativa nas aulas.

Aquilo que o professor (não) vê na escola ou que, pelo menos, ao ver, não se considera motivado, ou envolvido, ou responsável pelo que está posto em sua vista, muitas vezes encontra abrigo para justificar seu não ver, seu não olhar, seu não assumir posição, no que lhes falta, também faltas como as de seus alunos, de políticas que o valorizem como professor. No entanto penso que estas faltas chamam um tipo de mobilização, justa mobilização dos professores. Estes, imbuídos de motivação política discutam nas instâncias apropriadas, organizem-se e lutem por uma maior valorização de sua profissão: políticas educacionais, melhorias salariais, melhores condições materiais, reformas curriculares e outros.

Uma outra mobilização, que não está separada da anterior, é aquela que diz respeito ao cotidiano da escola e que, penso, tem como ponto, ou pontos, de partida a educação do olhar, dos olhares, cada um olhando os jovens com base na sua história enquanto sujeito, mas olhando-os e vendo-os como outros sujeitos, que apresentam possibilidades para a escola constituir-se de várias e inimaginadas maneiras. Que somente poderão ser imaginadas quando, o olhar educado, dirigido aos jovens, começar a perceber que algumas coisas já acontecem e são eles, jovens, que as fazem, e outras são vislumbres que poderão acontecer e que podem ser construídos juntos, professores e estudantes, co-autores, assumindo uma escola de todos e feita, consciente e autoralmente por todos e todas.

Autorias que surgem pequenas, leves e voam como sementes espalhadas pelo vento, esperando encontrar lugar fértil para pousar e nascer com toda força; autorias que nascem nas ações dos jovens e pelas condições por eles criadas e que ainda esperam que instituições como a escola ou o mundo adulto em geral, preparem um terreno, junto com eles, para que essas *sementes de autoria*, ao serem plantadas, possam vingar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABAD, Miguel. *Crítica política das políticas de juventude*. In: FREITAS, Maria Virgínia; PAPA, Fernando de Carvalho (org.) *Políticas Públicas: juventude em pauta*. São paulo: Cortez, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Las políticas de juventud desde la perspectiva de la relacion entre convivencia ciudadania y nueva condicion juvenil en Colombia*. In: LEÓN, Oscar Dávila (Ed.) *políticas públicas de juventud en América Latina: Políticas nacionais*. Viña del Mar: CIDPA, 2003<sup>a</sup>
- ABRAMO, Helena W. *Cenas juvenis: punks e darks no espetáculo urbano*. São paulo: Edit. Página Aberta, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Condição juvenil no Brasil contemporâneo*. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (org) *Retratos da Juventude Brasileira: análise de uma pesquisa nacional*. Instituto Cidadania. Editora Fundação Perseu Abramo. pp. 37-72. 2005.
- ARENDT, Hanna. “A crise na educação”. In: \_\_\_\_\_. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo, perspectiva. pp. 221-247, 1992<sup>a</sup>.
- ALVES, Alda J. *O planejamento de pesquisas qualitativas em educação*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo (77): 53-61, maio 1991.
- BERGER, P.; LUCKMANN, T. *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. Trad. Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis, RJ, Editora Vozes, 1985.
- BOFF, Leonardo. *Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra*. Petrópolis, RJ, Editora Vozes, 1999.
- BOURDIEU, Pierre. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Ed. Marco Zero, 1983.
- BRANCO, Pedro Paulo M. *Juventude e trabalho: desafios e perspectivas para as políticas públicas*. In: ABRAMO, H. W. e BRANCO, P. P. M. (org.). *Retratos da Juventude Brasileira: análise de uma pesquisa nacional*. Org.: Instituto Cidadania. Editora Fundação Perseu Abramo. pp. 129 – 148. 2005
- BRUM, Dalva M. R. *Expressões juvenis na cultura escolar: um olhar para a escola pública*. Dissertação de Mestrado em Sociologia Política. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis, 2004.

- CAMACHO, Luiza M. Y. *A invisibilidade da juventude na vida escolar*. Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação. Florianópolis. Vol. 22, n.2 pp.325-344. 2004.
- CARDOSO, Terezinha Maria. *Cultura da escola e profissão docente – inter-relações*. Tese de Doutorado, Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação/Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.
- CHARLOT, Bernard. *Da Relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- \_\_\_\_\_. (org). *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Relação com a escola e o saber nos bairros populares*. Perspectiva: Revista do centro de Ciências da educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de ciências da Educação. Volume 20, n. especial, pp 17 – 34, Jul/Dez de 2002.
- CARVALHO, José Sérgio F. de. *Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas*. AQUINO, Julio Groppa. (org.). São paulo: Summus, pp. 136 – 161, 1999..
- DAYRELL, Juarez. *A música entre em cena: o rap e o funk na socialização da juventude*. Belo horizonte: Editora UFMG, 2005.
- \_\_\_\_\_. *A Escola como Espaço Sócio Cultural*. In: \_\_\_\_\_. *Múltiplos olhares: sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.
- DÜBET, François. *Sociologie de l'expérience*. Paris: Éditions du Seuil, 1994.
- DURAND, Olga C. da S. *Jovens da ilha de Santa Catarina: sociabilidade e socialização*. Tese de Doutorado em Educação, Universidade de São Paulo – USP. São Paulo:2000
- EISENSTADT, S. N. *De geração a geração*. São Paulo, Perspectiva, 1976.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. *La escuela a examen*. Madrid. Ed. Eudema, 1990.
- FISS, Dóris Maria L. *Territórios incertos: os processos de subjetivação das professoras da rede pública estadual*. Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Porto Alegre: 2003.
- FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 4ª ed. São paulo: Paz e Terra, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GAUTHIR, Jacques.; GAUTHIER, Leliana. de S. *A relação com o saber de alunos, pais e professores de escolas de periferia de Salvador, Bahia – Estudo sóciopoético*. In: Os jovens e o saber: perspectivas mundiais. Org.: Bernard Charlot. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- GÓMEZ. A. I. Pérez. *As Funções Sociais da Escola: da reprodução Crítica do Conhecimento e da Experiência*. In. SACRISTAN, J. Gimeno. GÓMEZ, A. I. Pérez Gómes, (org.).



- Compreender e transformar o ensino*. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa – 4<sup>a</sup>.ed.- Porto Alegre: Artmed, 1998.
- LIMA, Donizeti José de. *Só Sangue Bom: construção de saberes e resistência cultural como expressão do protagonismo juvenil*. Dissertação de Mestrado Educação Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.
- MARGULIS, Mario. *La Juventud es Mas que una Palabra*. Ensayos sobre a cultura e juventud. Buenos Aires: Editorial Biblos, 1996.
- MARQUES, Maria O. S. *Escola noturna e jovens*. Revista Brasileira de Educação, n. 5. pp. 63-75. ANPED, 1997.
- MELLUCCI, Alberto. *Juventude, tempo e movimentos sociais*. Revista Brasileira de Educação, São Paulo: n.5, pp.5 – 14. ANPED, 1997.
- \_\_\_\_\_. *A invenção do presente: Movimentos sociais nas sociedades complexas*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- \_\_\_\_\_. *O jogo do eu: a mudança de si em uma sociedade global*. Trad. Adriano R. Marinho et al. São Leopoldo. Editora Unisinos, 2004.
- MORIN, Edgar. *O Método 5: a humanidade da humanidade*. Trad. Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2002.
- NAKANO, Marilena. *Jovens: vida associativa e subjetividade. Um estudo dos jovens do Jardim Oratório*. Dissertação de Mestrado Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.
- PAIS, José Machado *Culturas juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional. Casa da Moeda. pp. 9-36, 1996.
- PATTON, M. *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills, Sage Publ., 1986.
- PERRENOUD, Philippe. (2000). *Pedagogia Diferenciada das Intenções à Ação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- RIBES, Sandra C. *Histórias de Vida: saberes informais e formais do sujeito jovem da comunidade Chico Mendes*. Dissertação de Mestrado Educação. Universidade de Santa Catarina. Florianópolis: 2005.
- SIMMEL, Georg. *Sociabilidade: um exemplo de sociologia pura ou formal*. In: MORAIS FILHO, Evaristo (Org.). Simmel. São paulo: Ática, 1983, (Coleção Grandes Cientistas Sociais).
- SILVEIRA, Rosa M. H. *A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados*. In: COSTA, Marisa V. (Org) Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de janeiro: DP&A Editora, 2002.
- SOUSA, Janice T. p. de e DURAND, Olga Celestina. *Experiências Educativas da Juventude: entre a escola e os grupos culturais*. Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação. Florianópolis. pp. 163-180, 2002.
- SOUZA, Regina M. de. *Escola e juventude: o aprender a aprender*. São Paulo:EDUC/Paulus. pp. 271, 2003.

SPOSITO, Marília Pontes. *Estudos Sobre Juventude e Educação*. Revista Brasileira de Educação, n. 5-6. pp. 37-52. ANPED, 1997.

\_\_\_\_\_. *Estado do Conhecimento: juventude*. Universidade de São Paulo – USP. São Paulo, 2000.

\_\_\_\_\_. *Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil*. In: ABRAMO, H. W. e BRANCO, P. P. M. Retratos da Juventude Brasileira: análise de uma pesquisa nacional. Instituto Cidadania. Editora Fundação Perseu Abramo pp. 87-127, 2005.

VELHO, Gilberto. *Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea*. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

WASELFISZ, Júlio J. *Mapa da violência IV: os jovens do Brasil*. Brasília: UNESCO, Instituto Ayrton, Senna, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2004.

**ANEXO 1****QUESTIONÁRIO REFERENTE AO PRIMEIRO MOMENTO DA PESQUISA****DADOS GERAIS:**

1. Nome:

2. Idade:

3. Sexo:

( ) Masculino.

( ) Feminino.

4. Onde nasceu?

5. Onde passou a infância?

6. Cidade e bairro onde mora?

7. Há quanto tempo?

8. Religião

( ) Católica.

( ) Evangélica.

( ) Espírita (Kardecista, candomblé, umbanda)

( ) Acredita em Deus mas não tem religião.

( ) Ateu / atéia.

( ) Outras

9. Estado civil.

( ) Casado(a)

( ) Solteiro(a)

( ) Separado(a)

10. Tem filhos?

( ) Sim. Quantos?

( ) Não.

11. Moram com você?

( ) Sim

( ) Não

12. Quem ajuda cuidar seu(s) filho(s)?

13. Se respondeu que tem filhos, foi gravidez planejada?

Sim

Não

14. Etnia.

Branca.

Negra.

Parda.

Amarela.

Indígena.

Outros.

15. Você tem projeto para o futuro?

Sim.

Não

16. Em relação a esse projeto como você se vê daqui a 10 (dez) anos?

**FAMÍLIA:**

17. Com quem você mora?

Só com os pais

Com os pais e irmãos. Quantos irmãos?

Só com a mãe.

Só com o pai.

Outros

18. Quem mais vivem com sua família?

Avós.

Tios.

Primos.

Outros.

Nenhum.

19. O pai trabalha fora de casa?

Sim.

Não.

Desempregado.

20. A mãe trabalha fora de casa?

Sim.

Não.

Desempregada.

21. Renda familiar.

Até R\$ 400,00.

De R\$ 400,00 a R\$ 800,00.

De R\$ 800,00 a R\$ 1.200,00.

Mais de R\$ 1.200,00.

**TRABALHO:**

22. Você trabalha?

Sim. Em que?

Não.

23. Se respondeu sim na anterior, tem carteira assinada ?

Sim. Há quanto tempo?

Não.

24. Qual sua renda pessoal?

Até R\$ 200,00

De R\$ 200,00 a R\$ 400,00

De R\$ 400,00 à R\$ 600,00

Mais de R\$ 600,00

25. Já trabalhou mas está desempregado?

Sim. A quanto tempo?

Não.

26. Com que idade precisou trabalhar pela primeira vez?

27. Está procurando emprego?

( ) Sim.

( ) Não.

28. Já fez algum estágio ou treinamento?

( ) Sim. Que tipo?

( ) Não.

**ESCOLA:**

29. Sempre estudou em escola pública?

( ) Sim.

( ) Não.

30. Já reprovou?

( ) Sim.

( ) Não.

31. Já desistiu alguma vez de estudar?

( ) Sim.

( ) Não.

32. Sabendo-se que a escola tem as aulas, espaços fora e dentro da sala, a vivência com os colegas. O que mais lhe atrai na escola e por que?

33. O que você aprende na escola é útil para sua vida?

( ) Sim.

( ) Não.

34. Acha que a escola pode contribuir em seu projeto para o futuro?

( ) Sim.

( ) Não.

35. Você se sente valorizado (a) na escola?

( ) Sim.

( ) Não.

36. Já se sentiu discriminado na escola por ser jovem, pela sua etnia, pela religião ou por outro motivo?

( ) Sim.

( ) Não.

37. Por que estuda à noite?

( ) Porque trabalha.

( ) Para procurar emprego durante o dia.

( ) Porque os amigos foram para este turno.

( ) Outro motivo. Qual?

38. Em poucas palavras diga o que há de melhor na escola:

Em poucas palavras diga o que menos gosta na escola:

39. Você se acha capaz de mudar alguma coisa da escola?

( ) Sim. O que?

( ) Não.

**GRUPO:**

40. Participa de algum grupo formado por jovens?

( ) Sim.

( ) Não.

41. Se respondeu **SIM** na anterior, quais grupos participa? Pode enumerar mais de um.

( ) Hip-hop. Dia e hora que se encontram:

( ) Dança. Dia e hora que se encontram:

( ) Capoeira. Dia e hora que se encontram:

( ) Skate. Dia e hora que se encontram:

( ) Religioso. Dia e hora que se encontram:

( ) Futebol. Dia e hora que se encontram:

( ) Pagode. Dia e hora que se encontram:

( ) Rock. Dia e hora que se encontram:

( ) Surf. Dia e hora que se encontram:

( ) Teatro. Dia e hora que se encontram:

( ) Bicicleta. Dia e hora que se encontram:

- Rádio comunitária. Dia e hora que se encontram:
- De partido político. Dia e hora que se encontram:
- Grupo de amigos. Dia e hora que se encontram  Outros. Qual? Dia e hora que se encontram:
42. O que mais tu aprende neste(s) grupo(s)?
43. Acha que sua participação neste(s) grupo(s) é positivo para sua vida escolar?
- Sim.
- Não.
44. Por que é positivo para sua vida escolar participar deste grupo?
45. Assinale três atividades culturais que mais lhe agradam:
- Música. Qual estilo?
- Dança clássica.
- Dança popular.
- Dança de rua.
- Teatro.
- Livros.
- Shows.
- Cinema.
- Museus.
- Outras. Quais?
46. Costuma freqüentar estas atividades culturais acima citadas?
- Sim.
- Não.
47. Se respondeu NÃO, por qual motivo?
- Falta de dinheiro.
- Falta de tempo.
- Os pais não deixam.
- Outros. Quais?
48. Assinale três atividades que mais gosta de fazer no tempo livre?
- Ir à praia.
- Ir ao cinema.
- Ver TV.
- Ir ao Shopping.
- Ir a bares com os amigos.



- Ler.
- Passear com amigos
- Ir dançar
- Outras.

**JUVENTUDE:**

O que você entende por juventude ou ser jovem?

49. Qual o papel da escola na construção ou formação do jovem?

50. Ao ouvir a palavra AUTOR ou AUTORIA qual a primeira coisa que lhe vem a cabeça?

51. Você gostaria de participar, caso fosse necessário, de uma outra parte dessa pesquisa concedendo um entrevista?

- Sim.
- Não.

Muito Obrigado

## ANEXO 2

## DADOS LEVANTADOS COM O QUESTIONÁRIO

OUTUBRO 2006 - ENSINO MÉDIO		
TURMA:119/120/121		
Número estudantes:		23
MASCULINO		8
FEMININO		15
IDADE:	15-20:	15
	21-25:	1
	26-30:	3
	31-35:	2
	MAIS 35:	2
TABULAÇÃO SOMENTE IDADE DE 15-35		21 JOVENS
NASCEU	FLORIANÓPOLIS:	9
	GRANDE FLORIANÓPOLIS:	3
	INTERIOR ESTADO:	6
	OUTRO ESTADO:	3
INFÂNCIA:	BAIRRO PRÓXIMO À ESCOLA	6
	FLORIANÓPOLIS OUTRO BAIRRO	7
	GRANDE FLORIANÓPOLIS:	1
	INTERIOR ESTADO:	5
	OUTRO ESTADO:	2
RESIDÊNCIA:	BAIRRO PRÓXIMO À ESCOLA	13
	FLORIANÓPOLIS OUTRO BAIRRO:	6
	GRANDE FLORIANÓPOLIS:	2
	INTERIOR ESTADO:	
	OUTRO ESTADO:	
TEMPO RESIDÊNCIA:	MENOS DE 1 ANO:	2
	DE 1 A 5 ANOS:	3
	DE 5 A 10 ANOS:	2
	MAIS DE 10 ANOS	14
RELIGIÃO	CATÓLICA	8 NR 1
	EVANGÉLICA	2
	ESPÍRITA	1
	CRÊ MAS SEM RELIGIÃO	9
	ATEU	
	OUTRAS	
ESTADO CIVIL	CASADO	2
	SOLTEIRO	17
	SEPARADO	2
FILHOS	SIM:	5
	NÃO	16
	QUANTOS:	UM
		DOIS
		3 OU MAIS

	<b>MORAM JUNTO:</b>	SIM	5
		NÃO	
	<b>GRAVIDEZ PLANEJADA:</b>	SIM	2
		NÃO	3
<b>ETNIA:</b>	BRANCA:		11 NR 2
	NEGRA:		5
	PARDA:		2
	AMARELA:		
	INDÍGENA:		
	OUTROS:		1
<b>PROJETOS FUTURO</b>	SIM		21
	NÃO		
<b>EM RELAÇÃO AO PROJETO COMO VOCÊ SE VÊ DAQUI À 10 ANOS?</b>	CURSO SUPERIOR		6 NR 1
	CONSTITUÍDO FAMÍLIA		3
	COM FILHOS		1
	TRABALHANDO		11
	NO EXTERIOR		1
	COM CARRO		2
	ESTUDOS CONCLUÍDOS		3
	PROJETO REALIZADO/FELIZ		5
	CASA PRÓPRIA		2
	MORANDO COM AMIGOS		1
	MUDANDO O BRASIL		1
<b>COM QUEM MORA</b>	PAI/MÃE/IRMÃOS/PADRASTO/MADRASTA		18
	FILHOS		5
	CÔNJUGE E FILHOS		2
	OUTROS PARENTES		5
<b>QUEM PAGA DESPESAS</b>	PAI		10
	MÃE		13
	EU		10
	CÔNJUGE		1
	OUTROS		6
<b>RENDA FAMILIAR</b>	ATÉ R\$400		4 NR 2
	DE R\$ 401 À R\$ 800		4
	DE R\$ 801 À R\$ 1200		8
	MAIS DE R\$ 1200		3
<b>TRABALHA?</b>	SIM		16
	NÃO		5
<b>CARTEIRA ASSINADA</b>	SIM		9
	NÃO		7
<b>RENDA PESSOAL</b>	ATÉ R\$200		9 NR 1
	DE R\$ 201 À R\$ 400		3
	DE R\$ 401 À R\$ 600		6
	MAIS DE R\$ 600		
<b>GASTA EM QUE?</b>	DESPESAS DA CASA		12
	DESPESAS PESSOAIS		16
	GUARDO		2

	OUTROS	2
<b>JÁ TRABALHOU MAS ESTÁ DESEMPREGADO</b>	SIM NÃO (NUNCA TRABALHOU)	3 NR 1 2
<b>HÁ QUANTO TEMPO DESEMPREGADO</b>	MENOS DE 01 ANO 1 A 3 ANOS MAIS DE 3 ANOS	1 2
<b>COM QUE IDADE COMEÇOU TRABALHAR</b>	MENOS DE 12 ANOS 13 À 16 ANOS 17 A 18 ANOS 19 À 25 ANOS MAIS DE 25 ANOS	3 NR 1 11 2 1
<b>PROCURA EMPREGO</b>	SIM NÃO	6 NR 2 13
<b>FEZ ESTÁGIO OU TREINAMENTO</b>	SIM NÃO	7 NR 2 12
<b>QUE TIPO</b>		
<b>SEMPRE ESTUDOU ESCOLA PÚBLICA</b>	SIM: NÃO	21
<b>REPROVOU</b>	SIM: NÃO	13 8
<b>DESISTIU</b>	SIM: NÃO	10 11
<b>O QUE MAIS LHE ATRAI NA ESCOLA? (Complementada com a questão "o que há de melhor na escola?")</b>	DISCIPLINAS/ESTUDO/APRENDER/FUTURO AMIGOS/CONVÍVIO PROFESSOR(A)/DIRETOR(A) BRINCADEIRAS NAMORO ESPAÇO FÍSICO	12 NR 4 14 7 1 2 1
<b>O QUE A ESCOLA ENSINA É ÚTIL PARA SUA VIDA?</b>	SIM: NÃO	21
<b>A ESCOLA CONTRIBUI EM SEUS PROJETOS?</b>	SIM NÃO	21
<b>VOCÊ SE SENTE VALORIZADO NA ESCOLA?</b>	SIM: NÃO	18 3
<b>JÁ FOI DISCRIMINADO NA ESCOLA</b>	SIM NÃO	4 17
<b>RESPONDEU SIM. POR QUE?</b>	POR SER JOVEM PELA ETNIA PELA RELIGIÃO OUTRO MOTIVO	3 1

<b>POR QUE ESTUDA À NOITE?</b>	TRABALHA/PROCURAR TRABALHO	17 NR 1
	ACOMPANHAR AMIGOS	1
	OUTRO MOTIVOS	2
<b>O QUE MENOS GOSTA NA ESCOLA</b>	ALGUNS PROFESSORES	4 NR 3
	ALGUMAS ATITUDES PROFº/ALUNO	5
	ALGUMAS DISCIPLINAS	6
	IRRESPONSABILIDADES PROFº/ALUNO	2
	DESORGANIZAÇÃO	2
	ALTERAÇÕES NO HORÁRIO	1
	AULAS FAIXA	1
<b>ACHA QUE PODE MUDAR ALGUMA COISA NA ESCOLA?</b>	SIM	6
	NÃO	15
<b>O QUE?</b>	TRAZER MAIS ALUNOS	1
	OPÇÕES DE CURSOS/EVENTOS/CULTURA	2
	ORGANIZAÇÃO	1
	NÃO ALTERAR O HORÁRIO DAS AULAS	1
	AS DIFERENÇAS(?)	1
	OUTRAS ATIVIDADES NA EDUC. FÍSICA	1
<b>PARTICIPA DE GRUPOS JOVENS</b>	SIM	8
	NÃO	13
<b>O QUE APRENDE NESTES GRUPOS?</b>	AMIZADE	3
	DIVERTIR-SE	2
	APRENDER SOBRE AS RUAS	1
	COMPARTILHAR/ENCONTRAR	3
	NAMORAR	2
	RELIGIÃO	1
<b>É POSITIVO PARA SUA VIDA ESCOLAR PARTICIPAR DESTE GRUPO?</b>	SIM	7
	NÃO	1
<b>ATIVIDADES CULTURAIS QUE FREQUENTA</b>	SHOWS DE MÚSICA	11 NR 1
	CINEMA	10
	TEATRO	4
	ATOS RELIGIOSOS*	1
	MUSEUS	1
	ESPETÁCULOS DE DANÇA	2
	NENHUMA	5
<b>SE RESPONDEU NENHUMA, QUAL MOTIVO?</b>	FALTA DE TEMPO	3
	FALTA DE INTERESSE*	1
	FALTA DE DINHEIRO	1
	OS PAIS NÃO DEIXAM	1
<b>ATIVIDADES QUE FAZ NO TEMPO LIVRE</b>	VER TV	8
	LER	1
	INTERNET	5
	IR AO SHOPPING	5
	PASSEAR COM AMIGOS	5
	DANÇAR	7

PRAIA	11
PRATICAR ESPORTES	8
BARES COM AMIGOS	4
SAIR COM NMORADA(O)	2
SAIR COM A FAMÍLIA	1
CINEMA	4
LER	3

- Estas respostas foram apresentadas pelos alunos em OUTROS.
- NR – Não respondeu.

**OUTUBRO 2006 - ENSINO MÉDIO REGULAR**  
**TURMA:T - 221**

<b>Número estudantes:</b>		13
<b>MASCULINO</b>		7
<b>FEMININO</b>		6
<b>IDADE:</b>	15-20:	9
	21-25:	2
	26-30:	1
	31-35:	
	MAIS 35:	1
<b>TABULAÇÃO SOMENTE IDADE DE 15-35</b>		
<b>NASCEU</b>	FLORIANÓPOLIS:	7
	GRANDE FLORIANÓPOLIS:	1
	INTERIOR ESTADO:	2
	OUTRO ESTADO:	2
<b>INFÂNCIA:</b>	BAIRRO PRÓXIMO À ESCOLA	7 NR-1
	FLORIANÓPOLIS OUTRO BAIRRO	1
	GRANDE FLORIANÓPOLIS:	1
	INTERIOR ESTADO:	1
	OUTRO ESTADO:	1
<b>RESIDÊNCIA:</b>	BAIRRO PRÓXIMO À ESCOLA	10
	FLORIANÓPOLIS OUTRO BAIRRO:	1
	GRANDE FLORIANÓPOLIS:	1
	INTERIOR ESTADO:	
	OUTRO ESTADO:	
<b>TEMPO RESIDÊNCIA:</b>	MENOS DE 1 ANO:	2
	DE 1 A 5 ANOS:	1 NR-1
	DE 5 A 10 ANOS:	
	MAIS DE 10 ANOS	8
<b>RELIGIÃO</b>	CATÓLICA	7
	EVANGÉLICA	2
	ESPÍRITA	1
	CRÊ MAS SEM RELIGIÃO	1
	ATEU	
	OUTRAS	1

<b>ESTADO CIVIL</b>	CASADO	4
	SOLTEIRO	8
<b>FILHOS</b>	SIM:	4
	NÃO	8
	<b>QUANTOS:</b>	4
	UM	
	DOIS	
	3 OU MAIS	
<b>MORAM JUNTO:</b>	SIM	3
	NÃO	1
<b>GRAVIDEZ PLANEJADA:</b>	SIM	
	NÃO	4
<b>ETNIA:</b>	BRANCA:	5 NR-2
	NEGRA:	3
	PARDA:	1
	AMARELA:	
	INDÍGENA:	
	OUTROS:	1
<b>PROJETOS FUTURO</b>	SIM	12
	NÃO	
<b>EM RELAÇÃO AO PROJETO COMO VOCÊ SE VÊ DAQUI À 10 ANOS?</b>	CURSO SUPERIOR	3
	CONSTITUÍDO FAMÍLIA	2
	TRABALHANDO	1
	ESTUDOS CONCLUÍDOS	2
	PROJETO REALIZADO/FELIZ VENCEDOR	5
	BEM, FINANCEIRAMENTE	1
	PILOTO DE CORRIDA	1
	CARREIRA MILITAR	1
NÃO SEI	1	
<b>COM QUEM MORA</b>	PAI/MÃE/IRMÃOS/PADRASTO/MADRASTA	9
	FILHOS	1
	CÔNJUGE FILHOS	3
	OUTROS PARENTES	2
	SOZINHO	1
<b>QUEM PAGA DESPESAS</b>	PAI	6
	MÃE	6
	EU	8
	CÔNJUGE	3
	IRMÃO(Ã)	1
	VÒ	1
OUTROS	1	
<b>RENDA FAMILIAR</b>	ATÉ R\$400	NR-1
	DE R\$ 401 À R\$ 800	6
	DE R\$ 801 À R\$ 1200	3
	MAIS DE R\$ 1200	2
<b>TRABALHA?</b>	SIM	11
	NÃO	1
<b>CARTEIRA ASSINADA</b>	SIM	8
	NÃO	3

<b>RENDA PESSOAL</b>	ATÉ R\$200	2 NR-1
	DE R\$ 201 À R\$ 400	3
	DE R\$ 401 À R\$ 600	4
	MAIS DE R\$ 600	2
<b>GASTA EM QUE?</b>	DESPEAS DA CASA	9
	DESPEAS PESSOAIS	10
	COMPRANDO "ENXOVAL"	1
<b>JÁ TRABALHOU MAS ESTÁ DESEMPREGADO</b>	SIM	1
	NÃO (NUNCA TRABALHOU)	
<b>HÁ QUANTO TEMPO DESEMPREGADO</b>	MENOS DE 01 ANO	1
	1 A 3 ANOS	
	MAIS DE 3 ANOS	
<b>COM QUE IDADE COMEÇOU TRABALHAR</b>	MENOS DE 13 ANOS	1 NR-1
	13 À 16 ANOS	7
	17 A 18 ANOS	3
	19 À 25 ANOS	
	MAIS DE 25 ANOS	
<b>PROCURA EMPREGO</b>	SIM	3 NR-3
	NÃO	6
<b>FEZ ESTÁGIO OU TREINAMENTO</b>	SIM	5 NR-1
	NÃO	6
<b>QUE TIPO</b>	SECRETÁRIA	1
	DEPÓSITO DE BANCO	1
	INFORMATICA	1
	ATENDENTE	2
	JOVEM APRENDIZ (PROMENOR)	1
	AUXILIAR DE CAIXA	1
<b>SEMPRE ESTUDOU EM ESCOLA PÚBLICA</b>	SIM:	11
	NÃO	1
<b>REPROVOU</b>	SIM:	11
	NÃO	1
<b>DESISTIU</b>	SIM:	4
	NÃO	8
<b>O QUE MAIS LHE ATRAI NA ESCOLA? (Complementada com a questão "o que há de melhor na escola?")</b>	DISCIPLINAS/ESTUDO/APRENDER/FUTURO/*****	
	CONHECER/	7
	AMIGOS/COLEGAS CONVÍVIO	6
	PROFESSOR(A)/DIRETOR(A)	2
	SER ALGUÉM*	1
	A FORMA DE ENSINAR	2
TUDO	1	
<b>O QUE A ESCOLA ENSINA É ÚTIL PARA SUA VIDA?</b>	SIM	12
	NÃO	



<b>A ESCOLA CONTRIBUI EM SEUS PROJETOS?</b>	SIM NÃO	12
<b>VOCÊ SE SENTE VALORIZADO NA ESCOLA?</b>	SIM NÃO	10 2
<b>JÁ FOI DISCRIMINADO NA ESCOLA</b>	SIM NÃO	3 9
<b>RESPONDEU SIM. POR QUE?</b>	POR SER JOVEM PELA ETNIA PELA RELIGIÃO OUTRO MOTIVO	1 NR-1 1 1
<b>POR QUE ESTUDA À NOITE?</b>	TRABALHA/PROCURAR TRABALHO ACOMPANHAR AMIGOS HORARIO MELHOR OUTRO MOTIVOS	11 NR-1 1
<b>O QUE MENOS GOSTA NA ESCOLA</b>	ALGUMAS DISCIPLINAS DESRESPEITO PROFº ALUNO AMBIENTE MERENDA DIRECÃO FALTAS DOS PROFESSORES NADA, GOSTO DE TUDO	2 NR-3 1 1 1 1 1 1
<b>ACHA QUE PODE MUDAR ALGUMA COISA NA ESCOLA?</b>	SIM NÃO	3 9
<b>O QUE?</b>	SUA CARA E SEU JEITO OS HORARIOS	1 NR-1 1
<b>PARTICIPA DE GRUPOS JOVENS</b>	SIM NÃO	2 NR-2 8
<b>O QUE APRENDE NESTES GRUPOS?</b>	DIVERTIR-SE/CURTIR COMPARTILHAR/ENCONTRAR CONVIVENCIA TRABALHO EM EQUIPE	1 1 1
<b>É POSITIVO PARA SUA VIDA ESCOLAR PARTICIPAR DESTES GRUPOS?</b>	SIM NÃO	2
<b>ATIVIDADES CULTURAIS QUE FREQUENTA</b>	SHOWS DE MÚSICA CINEMA TEATRO MUSEUS ESPETÁCULOS DE DANÇA NENHUMA	7 3 1 3
<b>SE RESPONDEU NENHUMA, QUAL MOTIVO?</b>	FALTA DE TEMPO FALTA DE INTERESSE* FALTA DE DINHEIRO OS PAIS NÃO DEIXAM	2 1

<b>ATIVIDADES QUE FAZ NO TEMPO LIVRE</b>	VER TV	5
	LER	1
	INTERNET	3
	IR AO SHOPPING	6
	PASSEAR COM AMIGOS	2
	DANÇAR	2
	PRAIA	4
	PRATICAR ESPORTES	3
	BARES COM AMIGOS	3
	CINEMA	2
	LER	1
	PASSEAR EM PARENTES	2

**OUTUBRO 2006 - ENSINO MÉDIO MAGIST[ERIO  
TURMA:T - 222**

<b>Número estudantes:</b>		10
<b>MASCULINO</b>		2
<b>FEMININO</b>		8
<b>IDADE:</b>	15-20:	5
	21-25:	2
	26-30:	1
	31-35:	2
	MAIS 35:	
<b>TABULAÇÃO SOMENTE IDADE DE 15-35</b>		
<b>NASCEU</b>	FLORIANÓPOLIS:	7
	GRANDE FLORIANÓPOLIS:	1
	INTERIOR ESTADO:	2
	OUTRO ESTADO:	
<b>INFÂNCIA:</b>	BAIRRO PRÓXIMO À ESCOLA	2
	FLORIANÓPOLIS OUTRO BAIRRO	5
	GRANDE FLORIANÓPOLIS:	2
	INTERIOR ESTADO:	1
	OUTRO ESTADO:	
<b>RESIDÊNCIA:</b>	BAIRRO PRÓXIMO À ESCOLA	3
	FLORIANÓPOLIS OUTRO BAIRRO:	7
	GRANDE FLORIANÓPOLIS:	
	INTERIOR ESTADO:	
	OUTRO ESTADO:	
<b>TEMPO RESIDÊNCIA:</b>	MENOS DE 1 ANO:	1
	DE 1 A 5 ANOS:	2
	DE 5 A 10 ANOS:	
	MAIS DE 10 ANOS	7
<b>RELIGIÃO</b>	CATÓLICA	6
	EVANGÉLICA	
	ESPÍRITA	2
	CRÊ MAS SEM RELIGIÃO	2
	ATEU	
	OUTRAS	

<b>ESTADO CIVIL</b>	CASADO	4	
	SOLTEIRO	6	
	SEPARADO		
<b>FILHOS</b>	SIM:	3	
	NÃO	7	
	<b>QUANTOS:</b>	UM	1
		DOIS	2
	<b>MORAM JUNTO:</b>	SIM	3
		NÃO	
<b>GRAVIDEZ PLANEJADA:</b>	SIM	2	
	NÃO	1	
<b>ETNIA:</b>	BRANCA:	5	
	NEGRA:	2	
	PARDA:	2	
	AMARELA:	1	
	INDÍGENA:		
	OUTROS:		
<b>PROJETOS FUTURO</b>	SIM	10	
	NÃO		
<b>EM RELAÇÃO AO PROJETO COMO VOCÊ SE VÊ DAQUI À 10 ANOS?</b>	CURSO SUPERIOR	1 NR-1	
	CONSTITUÍDO FAMÍLIA	1	
	TRABALHANDO	5	
	ESTUDOS CONCLUÍDOS	3	
	PROJETO REALIZADO[ VENCEDOR	2	
	FUTURO EST[AVEL	1	
	CARRO	1	
	COM MUITOS FILHOS	1	
	CASA PR[OPRIA	1	
	FORMADA PROFESSORA	1	
<b>COM QUEM MORA</b>	PAI/MÃE/IRMÃOS/PADRASTO/MADRASTA	5	
	FILHOS		
	CÔNJUGE FILHOS	3	
	VÔ	1	
	SOZINHO		
<b>QUEM PAGA DESPESAS</b>	PAI	3	
	MÃE	6	
	EU	4	
	CÔNJUGE	3	
	IRMÃO(Ã)	1	
	VÔ	1	
	PADRASTO	1	
<b>RENDA FAMILIAR</b>	ATÉ R\$400		
	DE R\$ 401 À R\$ 800	3	
	DE R\$ 801 À R\$ 1200	5	
	MAIS DE R\$ 1200	1	
<b>TRABALHA?</b>	SIM	8	
	NÃO	2	

<b>CARTEIRA ASSINADA</b>	SIM	4
	NÃO	4
<b>RENDA PESSOAL</b>	ATÉ R\$200	1
	DE R\$ 201 À R\$ 400	5
	DE R\$ 401 À R\$ 600	2
	MAIS DE R\$ 600	1
<b>GASTA EM QUE?</b>	DESPEAS DA CASA	6
	DESPEAS PESSOAIS	7
	COMPRANDO "ENXOVAL"	
<b>JÁ TRABALHOU MAS ESTÁ DESEMPREGADO</b>	SIM	2
	NÃO (NUNCA TRABALHOU)	
<b>HÁ QUANTO TEMPO DESEMPREGADO</b>	MENOS DE 01 ANO	
	1 A 3 ANOS	2
	MAIS DE 3 ANOS	
<b>COM QUE IDADE COMEÇOU TRABALHAR</b>	MENOS DE 13 ANOS	
	13 À 16 ANOS	7
	17 A 18 ANOS	3
	19 À 25 ANOS	
	MAIS DE 25 ANOS	
<b>PROCURA EMPREGO</b>	SIM	2
	NÃO	8
<b>FEZ ESTÁGIO OU TREINAMENTO</b>	SIM	4
	NÃO	6
<b>QUE TIPO</b>	ENTREGADOR	1 NR-1
	OPERADOR(A) TELEMARKETING	1
	AUXILIAR DE SALA	1
<b>SEMPRE ESTUDOU EM ESCOLA PÚBLICA</b>	SIM:	10
	NÃO	
<b>REPROVOU</b>	SIM:	8
	NÃO	2
<b>DESISTIU</b>	SIM:	4
	NÃO	6
<b>O QUE MAIS LHE ATRAI NA ESCOLA? (Complementada com a questão "o que há de melhor na escola?")</b>	DISCIPLINAS/ESTUDO/APRENDER/FUTURO/ CONHECER/	6
	AMIGOS/COLEGAS CONVÍVIO	8
	ALGUNS PROFESSORES	5
	DIPLOMA PARA FAZER FACULDADE	1
	BIBLIOTECA	
	NADA	1
<b>O QUE A ESCOLA ENSINA É ÚTIL PARA SUA VIDA?</b>	SIM	10
	NÃO	

<b>A ESCOLA CONTRIBUI EM SEUS PROJETOS?</b>	SIM NÃO	10
<b>VOCÊ SE SENTE VALORIZADO NA ESCOLA?</b>	SIM NÃO	8 2
<b>JÁ FOI DISCRIMINADO NA ESCOLA</b>	SIM NÃO	2 8
<b>RESPONDEU SIM. POR QUE?</b>	POR SER JOVEM PELA ETNIA PELA RELIGIÃO OUTRO MOTIVO	1 1
<b>POR QUE ESTUDA À NOITE?</b>	TRABALHA/PROCURAR TRABALHO CUIDAR DO FILHO DURANTE O DIA	9 1
<b>O QUE MENOS GOSTA NA ESCOLA</b>	ALGUMAS DISCIPLINAS ALGUNS PROFESSORES PROFESSOR (ES) ALGUMAS PESSOAS GREVE PROFESSORES QUE FALTAM	1 2 2 1 1 4
<b>ACHA QUE PODE MUDAR ALGUMA COISA NA ESCOLA?</b>	SIM NÃO	10
<b>O QUE?</b>		
<b>PARTICIPA DE GRUPOS JOVENS</b>	SIM NÃO	7 NR-1 2
<b>O QUE APRENDE NESTES GRUPOS?</b>	A VIDA FORA DE CASA SER FELIZ DIVERTIR SER UM GRUPO PARA GANHAR CURTIR LIDAR COM CRIANÇAS IMPORTANCIA DA AMIZADE	1 1 1 1 1 1 1
<b>É POSITIVO PARA SUA VIDA ESCOLAR PARTICIPAR DESTA GRUPO?</b>	SIM NÃO	5 NR-1 1
<b>ATIVIDADES CULTURAIS QUE FREQUENTA</b>	SHOWS DE MÚSICA CINEMA ESPETÁCULOS DE DANÇA NENHUMA	5 1 1 5
<b>SE RESPONDEU NENHUMA, QUAL MOTIVO?</b>	FALTA DE TEMPO PORQUE CUIDA O FILHO PEQUENO	3 NR-1 1
<b>ATIVIDADES QUE FAZ NO TEMPO LIVRE</b>	VER TV LER	5 1

INTERNET	1
PASSEAR COM AMIGOS	2
DANÇAR	5
PRAIA	7
PRATICAR ESPORTES	1
BARES COM AMIGOS	5
CINEMA	2

**OUTUBRO 2006 - ENSINO MÉDIO MAGISTÉRIO****TURMA:T - 319 MAGISTÉRIO**

Número estudantes: 14

**MASCULINO** 2**FEMININO** 12

**IDADE:**

15-20:	5
21-25:	6
26-30:	3
31-35:	
MAIS 35:	

**TABULAÇÃO SOMENTE ENTRE 15 E 35 ANOS** **NÚMERO DE JOVENS** 11

**NASCEU**

FLORIANÓPOLIS:	7
GRANDE FLORIANÓPOLIS:	
INTERIOR ESTADO:	3
OUTRO ESTADO:	1

**INFÂNCIA:**

BAIRRO PRÓXIMO À ESCOLA	1
FLORIANÓPOLIS OUTRO BAIRRO	4
GRANDE FLORIANÓPOLIS:	4
INTERIOR ESTADO:	1
OUTRO ESTADO:	1

**RESIDÊNCIA:**

BAIRRO PRÓXIMO À ESCOLA	3
FLORIANÓPOLIS OUTRO BAIRRO:	4
GRANDE FLORIANÓPOLIS:	4
INTERIOR ESTADO:	
OUTRO ESTADO:	

**TEMPO RESIDÊNCIA:**

MENOS DE 1 ANO:	1
DE 1 A 5 ANOS:	
DE 5 A 10 ANOS:	2
MAIS DE 10 ANOS	8

**RELIGIÃO**

CATÓLICA	8
EVANGÉLICA	1
ESPÍRITA	2
CRÊ MAS SEM RELIGIÃO	
ATEU	
OUTRAS	

**ESTADO CIVIL**

CASADO	1
SOLTEIRO	9
SEPARADO(A)	1

<b>FILHOS</b>	SIM:	3	
	NÃO	8	
	<b>QUANTOS:</b>	UM	3
		DOIS	
		3 OU MAIS	
	<b>MORAM JUNTO:</b>	SIM	3
NÃO			
<b>GRAVIDEZ PLANEJADA:</b>	SIM		
	NÃO	3	
<b>ETNIA:</b>	BRANCA:	7	
	NEGRA:	3	
	PARDA:	1	
	AMARELA:		
	INDÍGENA:		
	OUTROS:		
<b>PROJETOS FUTURO</b>	SIM	11	
	NÃO		
<b>EM RELAÇÃO AO PROJETO COMO VOCÊ SE VÊ DAQUI À 10 ANOS?</b>	CURSO SUPERIOR	2	
	CONSTITUÍDO FAMÍLIA	2	
	TRABALHANDO	5	
	MESTRADO	1	
	BEM FINANCEIRAMENTE	3	
	PARAR DE FUMAR	1	
	CASADA	1	
	FORMADO(A)	1	
	MANTER EMPREGO ATUAL	1	
	FORMADA PROFESSORA	4	
	DIFICULDADES E OBSTÁCULOS	1	
<b>COM QUEM MORA</b>	PAI/MÃE/IRMÃOS/PADRASTO/MADRASTA	6	
	SOZINHA	1	
	CÔNJUGE FILHOS	1	
	AVÓS	2	
	CUNHADA	1	
	PESSOA CONHECIDA	1	
	SOZINHO	1	
<b>QUEM PAGA DESPESAS</b>	PAI	3	
	MÃE	5	
	EU	8	
	CÔNJUGE	1	
	IRMÃO(Ã)		
	AVÓS PADRASTO		
<b>RENDA FAMILIAR</b>	ATÉ R\$400	2	
	DE R\$ 401 À R\$ 800	3	
	DE R\$ 801 À R\$ 1200	2	
	MAIS DE R\$ 1200	4	
<b>TRABALHA?</b>	SIM	10	
	NÃO	1	

<b>CARTEIRA ASSINADA</b>	SIM	8	NR-1
	NÃO	1	
<b>RENDA PESSOAL</b>	ATÉ R\$200	1	
	DE R\$ 201 À R\$ 400	3	
	DE R\$ 401 À R\$ 600	5	
	MAIS DE R\$ 600	2	
<b>GASTA EM QUE?</b>	DESPEAS DA CASA	9	
	DESPEAS PESSOAIS	8	
	ESTUDOS	1	
<b>JÁ TRABALHOU MAS ESTÁ DESEMPREGADO</b>	SIM	1	
	NÃO (NUNCA TRABALHOU)		
<b>HÁ QUANTO TEMPO DESEMPREGADO</b>	MENOS DE 01 ANO	1	
	1 A 3 ANOS		
	MAIS DE 3 ANOS		
<b>COM QUE IDADE COMEÇOU TRABALHAR</b>	MENOS DE 13 ANOS	1	
	13 À 16 ANOS	5	
	17 A 18 ANOS	2	
	19 À 25 ANOS	3	
	MAIS DE 25 ANOS		
<b>PROCURA EMPREGO</b>	SIM	1	
	NÃO	10	
<b>FEZ ESTÁGIO OU TREINAMENTO</b>	SIM	7	
	NÃO	4	
<b>QUE TIPO</b>	ATENDENTE	1	NR-1
	OPERADOR(A) TELEMARKETING	2	
	MAGISTÉRIO	1	
	ATENDENTE	1	
	JOVEM APRENDIZ (PROMENOR)		
	AUXILIAR DE SALA	1	
<b>SEMPRE ESTUDOU EM ESCOLA PÚBLICA</b>	SIM	10	
	NÃO	1	
<b>REPROVOU</b>	SIM	9	
	NÃO	2	
<b>DESISTIU</b>	SIM	5	
	NÃO	6	
<b>O QUE MAIS LHE ATRAI NA ESCOLA? (Complementada com a questão "o que há de melhor na escola?")</b>	A BUSCA DO SABER/APRENDER/FUTURO CONHECIMENTO/	*****	
	AMIGOS/COLEGAS/COMPANHEIRISMO	8	
	OPRTUNIDADE DE BUSCAR OBJETIVOS	6	
	CULTURA	1	
	ALGUNS PROFESSORES	1	
	VONTADE DE VENCER	1	
	OS PROFISSIONAIS	1	
	ALGUNS CURSOS	1	



<b>O QUE A ESCOLA ENSINA É ÚTIL PARA SUA VIDA?</b>	SIM NÃO	11
<b>A ESCOLA CONTRIBUI EM SEUS PROJETOS?</b>	SIM NÃO	11
<b>VOCÊ SE SENTE VALORIZADO NA ESCOLA?</b>	SIM NÃO	10 1
<b>JÁ FOI DISCRIMINADO NA ESCOLA</b>	SIM NÃO	5 6
<b>RESPONDEU SIM. POR QUE?</b>	POR SER JOVEM PELA ETNIA SER PORTADORA NECESSIDADES ESPEC. POR SER POBRE SER GORDINHA	2 1 1 1 1
<b>POR QUE ESTUDA À NOITE?</b>	TRABALHA/PROCURAR TRABALHO ACOMPANHAR AMIGOS HORARIO MELHOR CUIDAR DO FILHO DURANTE O DIA	10
<b>O QUE MENOS GOSTA NA ESCOLA</b>	APRESENTAR TRABALHO ALGUNS PROFESSORES ATUALIZAR-ME E FAZER DEBATES (?) AMIGOS (?) GASTOS COM XEROX PROFESSORES QUE FALTAM DESCASO DE DIRETORES C/ O NOTURNO SUA ESTRUTURA (?) FALTA DE LIMPEZA	1 3 NR-1 1 1 1 1 1 1 1
<b>ACHA QUE PODE MUDAR ALGUMA COISA NA ESCOLA?</b>	SIM NÃO	6 5
<b>O QUE?</b>	O AMBIENTE A INDIFERENÇA DA DIREÇÃO COMPORTAMENTO ALGUMAS AULAS P/ VALORIZAR O ENSINO A FORMA DE VER AS PESSOAS O PENSAMENTO	1 1 1 1 1 1
<b>PARTICIPA DE GRUPOS JOVENS</b>	SIM NÃO	3 8
<b>O QUE APRENDE NESTES GRUPOS?</b>	INTERAGIR E TIRAR DÚVIDAS DA ESCOLA TUDO PREGAR O AMOR/FALAR DE JESUS SER UM GRUPO PARA GANHAR CURTIR LIDAR COM CRIANÇAS IMPORTANCIA DA AMIZADE	1 1 1 1 1 1
<b>É POSITIVO PARA SUA VIDA ESCOLAR PARTICIPAR DESTES GRUPOS?</b>	SIM NÃO	4

<b>ATIVIDADES CULTURAIS QUE FREQUENTA</b>	SHOWS DE MÚSICA	9
	CINEMA	5
	TEATRO	3
	PALESTRAS*	1
	MUSEUS	4
	FEIRA DO LIVRO	1
	BARZINHO C/ MÚSICA COM AMIGOS	1
	DANCETERIAS *	1
	ESPETÁCULO DE DANÇA	1
	IGREJAS E EXPOSIÇÕES	1
NENHUMA		
<b>SE RESPONDEU NENHUMA, QUAL MOTIVO?</b>	FALTA DE TEMPO	1
	FALTA DE INTERESSE*	
	FALTA DE DINHEIRO	
	OS PAIS NÃO DEIXAM	
	PORQUE CUIDA O FILHO PEQUENO	
<b>ATIVIDADES QUE FAZ NO TEMPO LIVRE</b>	VER TV	5
	LER	4
	INTERNET	2
	IR AO SHOPPING	5
	PASSEAR COM AMIGOS	3
	DANÇAR	5
	PRAIA	8
	PRATICAR ESPORTES	2
	BARES COM AMIGOS	6
	CINEMA	4
	LER	
	NAMORAR	1

**OUTUBRO 2006 - ENSINO MÉDIO MAGISTÉRIO**

TURMA:T - 321 MAGISTÉRIO

Número estudantes: 15

MASCULINO 0

FEMININO 15

<b>IDADE:</b>	15-20:	1
	21-25:	6
	26-30:	2
	31-35:	1
	MAIS DE 35:	4

TABULAÇÃO SOMENTE ENTRE 15 E 35 ANOS	NÚMERO DE JOVENS	
		11

<b>NASCEU</b>	FLORIANÓPOLIS	6
	GRANDE FLORIANÓPOLIS:	2
	INTERIOR ESTADO:	1
	OUTRO ESTADO:	2

<b>INFÂNCIA:</b>	BAIRRO PRÓXIMO À ESCOLA	3
	FLORIANÓPOLIS OUTRO BAIRRO	5
	GRANDE FLORIANÓPOLIS:	4
	INTERIOR ESTADO:	
	OUTRO ESTADO:	1

<b>RESIDÊNCIA:</b>	BAIRRO PRÓXIMO À ESCOLA	2	
	FLORIANÓPOLIS OUTRO BAIRRO:	4	
	GRANDE FLORIANÓPOLIS:	5	
	INTERIOR ESTADO:		
	OUTRO ESTADO:		
<b>TEMPO RESIDÊNCIA:</b>	MENOS DE 1 ANO:		
	DE 1 A 5 ANOS:	2	
	DE 6 A 10 ANOS:	1	
	MAIS DE 10 ANOS	8	
<b>RELIGIÃO</b>	CATÓLICA	6	
	EVANGÉLICA	5	
	ESPÍRITA		
	CRÊ MAS SEM RELIGIÃO		
	ATEU		
	OUTRAS		
<b>ESTADO CIVIL</b>	CASADO	4	
	SOLTEIRO	7	
	SEPARADO(A)		
<b>FILHOS</b>	SIM:	4	
	NÃO	7	
	<b>QUANTOS:</b>	UM	
		DOIS	3
		3 OU MAIS	1
	<b>MORAM JUNTO:</b>	SIM	4
		NÃO	
	<b>GRAVIDEZ PLANEJADA:</b>	SIM	2
		NÃO	2
<b>ETNIA:</b>	BRANCA:	7	
	NEGRA:	1	
	PARDA:	3	
	AMARELA:		
	INDÍGENA:		
<b>PROJETOS FUTURO</b>	SIM	12	
	NÃO		
<b>EM RELAÇÃO AO PROJETO COMO VOCÊ SE VÊ DAQUI À 10 ANOS?</b>	CURSO SUPERIOR	3 NR-1	
	FILHAS FORMADAS	1	
	TRABALHANDO	5	
	VITORIOSA/COM SUCESSO/REALIZADA	3	
	BEM FINANCEIRAMENTE	1	
	CARRO	1	
	CASA PRÓPRIA/APARTAMENTO	3	
	FORMADO(A)	1	
	MELHOR QUE HOJE	1	
	CASADA	1	
	MESTRADO E DOUTORADO	1	
<b>COM QUEM MORA</b>	PAI/MÃE/IRMÃOS/PADRASTO/MADRASTA	5	
	COM FILHOS	1	
	CÔNJUGE FILHOS	5	

	AVÓS	
	TIOS	1
	PESSOA CONHECIDA	
	SOZINHO	
<b>QUEM PAGA DESPESAS</b>	PAI	3
	MÃE	3
	EU	7
	CÔNJUGE	3
	IRMÃO(Ã)	
	AVÓS	
	TIOS	1
<b>RENDA FAMILIAR</b>	ATÉ R\$400	2
	DE R\$ 401 À R\$ 800	1
	DE R\$ 801 À R\$ 1200	6
	MAIS DE R\$ 1200	2
<b>TRABALHA?</b>	SIM	7
	NÃO	4
<b>CARTEIRA ASSINADA</b>	SIM	3
	NÃO	4
<b>RENDA PESSOAL</b>	ATÉ R\$200	3
	DE R\$ 201 À R\$ 400	1
	DE R\$ 401 À R\$ 600	3
	MAIS DE R\$ 600	1
<b>GASTA EM QUE?</b>	DESPESAS DA CASA	6
	DESPESAS PESSOAIS	7
	ESTUDOS	
<b>JÁ TRABALHOU MAS ESTÁ DESEMPREGADO</b>	SIM	4
	NÃO (NUNCA TRABALHOU)	
<b>HÁ QUANTO TEMPO DESEMPREGADO</b>	MENOS DE 01 ANO	1
	1 A 3 ANOS	1
	MAIS DE 3 ANOS	2
<b>COM QUE IDADE COMEÇOU TRABALHAR</b>	MENOS DE 13 ANOS	1
	13 À 16 ANOS	7
	17 A 18 ANOS	3
	19 À 25 ANOS	
	MAIS DE 25 ANOS	
<b>PROCURA EMPREGO</b>	SIM	2
	NÃO	9
<b>FEZ ESTÁGIO OU TREINAMENTO</b>	SIM	11
	NÃO	
<b>QUE TIPO</b>	NA POLÍCIA FEDERAL	1
	EDUCAÇÃO/PROFESSORA/MAGISTÉRIO	8
	INFORMÁTICA	1
	MANIPULAÇÃO DE ALIMENTOS	1
	PARA EMPREGO E PARA A ESCOLA	1

<b>SEMPRE ESTUDOU EM ESCOLA PÚBLICA</b>	SIM NÃO	10 1
<b>REPROVOU</b>	SIM NÃO	7 4
<b>DESISTIU</b>	SIM NÃO	4 7
<b>O QUE MAIS LHE ATRAI NA ESCOLA? (Complementada com a questão "o que há de melhor na escola?")</b>	APRENDER/FUTURO/CONHECER/SABER AULAS/ AMIGOS/CONVIVÊNCIA ALGUNS PROFESSORES	9 4 3
<b>O QUE A ESCOLA ENSINA É ÚTIL PARA SUA VIDA?</b>	SIM NÃO	11
<b>A ESCOLA CONTRIBUI EM SEUS PROJETOS?</b>	SIM NÃO	11
<b>VOCÊ SE SENTE VALORIZADO NA ESCOLA?</b>	SIM NÃO	5 NR-3 3
<b>JÁ FOI DISCRIMINADO NA ESCOLA</b>	SIM NÃO	3 NR-1 7
<b>RESPONDEU SIM. POR QUE?</b>	POR SER JOVEM PELA ETNIA POR SER POBRE POR SER MAIS VELHA/PELA IDADE PELO MEU PROBLEMA DE AUDIÇÃO	2 1
<b>POR QUE ESTUDA À NOITE?</b>	TRABALHA/PROCURAR TRABALHO CUIDAR DAS FILHAS DURANTE O DIA HORARIO MELHOR ACOMPANHAR AMIGOS	8 3
<b>O QUE MENOS GOSTA NA ESCOLA</b>	FALTA ORGANIZAÇÃO ALGUNS PROFESSORES FALTA DE LIMPEZA EXPLICAÇÕES CONFUSAS BAGUNÇA PROFESSORES QUE FALTAM PRECONCEITO SUA ESTRUTURA (?) DESCOMPROMISSO DA DIREÇÃO	2 2 1 1 1 1 1 1 2
<b>ACHA QUE PODE MUDAR ALGUMA COISA NA ESCOLA?</b>	SIM NÃO	5 6

<b>O QUE?</b>	AJUDAR NA LIMPEZA	1
	O TRATO COM AS PESSOAS/CRIANÇAS	1
	AS FORMAS DE DAR NOTA	1
	ESTRUTURA FÍSICA	1
	OS ALUNOS TEREM OPINIÃO PRÓPRIA	1

<b>PARTICIPA DE GRUPOS JOVENS</b>	SIM	6
	NÃO	5

<b>O QUE APRENDE NESTES GRUPOS?</b>	SOBRE /VIDA ESPIRITUAL	1
	SER E CONHECER AMIGOS(AS)	1
	AMAR A HUMANIDADE/AJUDAR/RESPEITAR	4
	LIDAR COM AS PESSOAS	1

<b>É POSITIVO PARA SUA VIDA ESCOLAR PARTICIPAR DESTE GRUPO?</b>	SIM	6
	NÃO	

<b>ATIVIDADES CULTURAIS QUE FREQUENTA</b>	SHOWS DE MÚSICA	8
	CINEMA	9
	TEATRO	4
	MUSEUS	
	ESPETÁCULO DE DANÇA	1
	IGREJAS E EXPOSIÇÕES*	
	NENHUMA	
		2
		1
		2

<b>SE RESPONDEU NENHUMA, QUAL MOTIVO?</b>	FALTA DE TEMPO	1
	FALTA DE DINHEIRO	2
	OS PAIS NÃO DEIXAM	

<b>ATIVIDADES QUE FAZ NO TEMPO LIVRE</b>	VER TV	6
	LER	3
	INTERNET	2
	IR AO SHOPPING	5
	PASSEAR COM AMIGOS	5
	DANÇAR	1
	PRAIA	8
	PRATICAR ESPORTES	1
	BARES COM AMIGOS	1
	CINEMA	3
	SHOWS*	2
		1

**ANEXO 3****DADOS RELATIVOS AO ANO DE 2006 DO ENSINO MÉDIO NOTURNO DA ESCOLA  
ALUNOS ENSINO MÉDIO NOTURNO**

<b>SÉRIE</b>	<b>QUANTIDADE</b>	<b>DESISTENTES</b>	<b>REPROVADOS</b>	<b>APROVADOS</b>	<b>TRANSFERIDOS</b>
1ª	116	80	4	19	13
2ª	58	31	5	13	9
3ª	54	24	0	26	4
<b>ALUNOS MAGISTÉRIO NOTURNO</b>					
<b>SÉRIE</b>	<b>QUANTIDADE</b>	<b>DESISTENTES</b>	<b>REPROVADOS</b>	<b>APROVADOS</b>	<b>TRANFERIDOS</b>
1ª	43	31	2	6	4
2ª	39	18	0	18	3
3ª	189	124	6	57	2
4ª	79	15	12	51	1
<b>TOTAL</b>	<b>578</b>	<b>323</b>	<b>29</b>	<b>190</b>	<b>36</b>