

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SILVIA GAMA DA SILVA

**JUVENTUDES: O PROJETO SOCIAL COMO UM DOS ESPAÇOS  
PARA A CONSTRUÇÃO DA SOCIALIDADE JUVENIL**

Porto Alegre

2015

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

SILVIA GAMA DA SILVA

**JUVENTUDES: O PROJETO SOCIAL COMO UM DOS ESPAÇOS  
PARA A CONSTRUÇÃO DA SOCIALIDADE JUVENIL**

Dissertação apresentada como requisito parcial  
para obtenção do título de Mestre em Educação  
do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de  
Educação da Pontifícia Universidade Católica do  
Rio Grande do Sul

Orientadora Prof<sup>ª</sup>. Dr. Miriam Pires Corrêa de Lacerda

Porto Alegre

2015

G586j

Silva, Silvia Gama

Juventudes: o projeto social como um dos espaços para a construção da sociedade juvenil./ Silvia Gama Silva. - 2015.

107p.

Dissertação (Mestrado em Educação) –Pontfícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre RS, 2015.

Orientação: ProfªDrª. Miriam Pires Corrêa de Lacerda

1. Socialização. 2. Juventude - Educação - Porto Alegre RS. 3. Projetos Sociais – Porto Alegre RS. 4. Identidade social. I. Título

CDU 316.6-053.6

SILVIA GAMA DA SILVA

**JUVENTUDES: O PROJETO SOCIAL COMO UM DOS ESPAÇOS PARA A  
CONSTRUÇÃO DA SOCIALIDADE JUVENIL**

Dissertação apresentada como requisito parcial  
para obtenção do título de Mestre em Educação  
do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de  
Educação da Pontifícia Universidade Católica do  
Rio Grande do Sul

Aprovada em: \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Banca Examinadora:

---

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr. Miriam Pires Corrêa de Lacerda  
Faculdade de Educação da PUCRS

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr. Cleoni Maria Barboza Fernandes  
Faculdade de Educação da PUCRS

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr. Mónica De La Fare  
Faculdade de Educação da PUCRS

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr. Verónica Filardo  
Univerdad de la República - UDELAR

---

Prof<sup>º</sup> Dr. Maurício Perondi  
Pontifícia Universidade Católica Do Rio Grande Do Sul

Porto Alegre

2015

Dedico este trabalho aos 24 jovens  
participantes do projeto, pelo cotidiano e  
por reforçarem a idéia de que a juventude  
é muito mais do que está nos livros.

## AGRADECIMENTOS

“Eu aprendi que se depende sempre  
De tanta, muita, diferente gente  
Toda pessoa sempre é as marcas  
Das lições diárias de outras tantas pessoas.  
É tão bonito quando a gente entende  
Que a gente é tanta gente  
Onde quer que a gente vá.  
É tão bonito quando a gente sente  
Que nunca está sozinho  
Por mais que pense estar [...]  
(Caminhos do coração – Gonzaguinha)

Ao final desse trabalho, faço uma retrospectiva de tudo o que vivi, tudo que aprendi, por isso percebo ser impossível não lembrar com muito carinho de todas as pessoas que, junto comigo, trilharam esse caminho.

Em primeiro lugar agradeço a minha mãe Maria Ezilda, a quem devo simplesmente tudo e por ser a principal motivadora de todos os passos e projetos que sigo na minha vida e por acreditar comigo em todos os meus sonhos.

A toda minha família, principalmente meus irmãos, sobrinhos e cunhados por estarem sempre presentes.

Ao Roberto por todo cuidado, carinho e apoio. Obrigada meu amor!

À minha orientadora, professora Miriam Pires Corrêa de Lacerda, agradeço a acolhida desde o início sempre sensível e atenciosa. Obrigada pelas orientações, pelos conselhos, que foram sempre cheios de ensinamentos e aprendizagens, e, principalmente, por resgatar meu entusiasmo nos momentos difíceis.

Aos professores Cleoni Barbosa Fernandes, Mónica De La Fare, Verónica Filardo e Maurício Perondi que aceitaram gentilmente participar da Banca de Defesa desta Dissertação.

À PUCRS, especialmente ao Programa de Pós-Graduação em Educação, às funcionárias da Secretaria, principalmente Anahí Azevedo, ao corpo docente, pelas trocas e conhecimentos.

Aos meus queridos colegas do PPGEDU, que conheci nesse processo, mas que os levarei para toda a vida. Em especial agradeço a Josiane, mais que uma colega é uma amiga e foi com quem dividi muitos ideais durante esse processo.

Ao Observatório Juventudes PUCRS, a todos os integrantes, pela troca, pelas discussões e também pelo incentivo aos estudos.

À Universidad De La República – UDELAR, pela acolhida e pelo aprendizado durante o Mestrado Sanduiche.

À CAPES, pelo incentivo financeiro, por intermédio da bolsa de estudos, com a qual tive o prazer de ser contemplada, para dar prosseguimento a minha formação não só científica, mas também profissional e pessoal.

Enfim, agradeço a todos que de alguma forma contribuíram para desenvolvimento e a finalização desta pesquisa.

“Por isso cuidado, meu bem  
Há perigo na esquina  
Eles venceram e o sinal  
Está fechado pra nós  
Que somos jovens”

Belchior



## RESUMO

O presente trabalho trata de uma reflexão acerca dos espaços socioculturais que contribuem para a construção das socialidades juvenis. Para esta investigação, que foi pautada na abordagem qualitativa, optou-se pelo estudo de caso do tipo etnográfico. O campo de investigação foi um Projeto Social que atende jovens em uma cidade do Rio Grande do Sul, por meio do qual foi possível através do depoimento dos jovens e também dos educadores investigar esse espaço e a sua contribuição para a construção das socialidades juvenis. A produção dos dados estendeu-se de abril a dezembro de 2014, mediante observação participante, análise documental, entrevista semiestruturada e a roda de conversa. Os dados foram analisados por meio da Análise Textual Discursiva, conforme ensinam Moraes e Galiuzzi (2011) e resultaram nas seguintes categorias: O projeto social na visão dos jovens: Ser jovem é não ser velho, Na presença do outro eu me constituo e É preciso aprender a viver no projeto; O projeto social na visão dos educadores que ali trabalham: Classe de sujeitos que resistem todo o tempo – Indisciplinados e Jovens em situação de vulnerabilidade social. Os achados da pesquisa confirmam a importância do Projeto Social na constituição das identidades e subjetividades dos jovens que dele participam. O estudo apontou ainda que muitas das práticas colocadas em funcionamento no Projeto remetem para uma ideia de juventude que precisa ser “docilizada”, aprender a atender prontamente e seguir normas. No entanto, constatou-se também que os jovens encontram brechas para resistência e protagonismo.

**Palavras-chave:** Juventudes. Socialidades. Projeto Social.

## ABSTRACT

This study is a reflection on the socio-cultural spaces that contribute to the construction of youth socialities. For this research, which was based on a qualitative approach, it was opted for the ethnographic case study. The research field was a Social Project that meets young people in a city of Rio Grande do Sul, where it was possible through the testimony of young people, and also educators, to investigate this space and its contribution to the construction of youth socialities. Data collection was extended from April to December 2014 by participant observation, document analysis and semi-structured interview and the conversation wheel. Data were analyzed through Discursive Textual Analysis, as taught by Moraes and Galiazzi (2011) and resulted in the following categories: The social project in the vision of young people: Being young is not old, In the presence of the other we constitute me and it is necessary to learn to live in the project; The social project in the view of educators who work there: Subject class that resists all the time - unruly and youth in social vulnerability. The survey findings confirm the importance of Social Project in the constitution of identities and subjectivities of young people who participate. The study found that even many of the practices put into operation at the Project refer to an idea that the youth needs to be "made docile", learn to meet promptly and follow rules. However, it also found that young people find loopholes for strength and leadership.

**Keywords:** Youths. Socialities. Social Project.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - Categorias Iniciais - Banco de Teses Capes - 2011 e 2012 .....	19
Quadro 1 - Relação entre as categorias e as palavras-chave.....	22
Figura 1 - Foto dos jovens participantes do projeto – turma da manhã e tarde .....	30
Quadro 2 - O projeto social na visão dos jovens .....	73
Quadro 3 - O projeto social na visão dos educadores que ali trabalham .....	73
Gráfico 2 - Dados sobre raça e etnia.....	74
Gráfico 3 - Dados sobre grau de escolaridade .....	75
Gráfico 4 - Dados sobre religião .....	75
Gráfico 5 - Dados sobre domicílio .....	76
Gráfico 6 - Dados sobre trabalho .....	77
Gráfico 7 - Dados sobre a idade dos jovens.....	77

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

EJA – Educação de Jovens e Adultos

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

JUART – Juventude e Arte

NEJA – Núcleo de Educação de Jovens e Adultos da PUCRS

PJA – Projeto Jovem Aprendiz

TE – Trabalho Educativo

UDELAR – Universidad De La República

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>14</b>
1.1	PERCURSOS DA INVESTIGAÇÃO	14
1.2	CAMINHOS CONTITUÍDOS...TRAJETÓRIA	15
<b>2</b>	<b>TRABALHOS CORRELATOS</b>	<b>19</b>
<b>3</b>	<b>PERCURSO METODOLÓGICO</b>	<b>26</b>
3.1	CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA	26
3.1.1	O cenário da investigação	28
3.1.2	Sujeitos	29
3.2	PRODUÇÃO DE DADOS	30
3.2.1	Observação Participante	31
3.2.2	A entrevista	32
3.2.3	Análise documental	34
3.2.4	Roda de Conversa	35
3.3	ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA	36
3.3.1	Desmontagem dos textos: Unitarização	37
3.3.2	Processo de Agrupamento: Categorização	38
3.3.3	Metatexto	39
<b>4</b>	<b>A PEDAGOGIA SOCIAL</b>	<b>40</b>
4.1	HISTÓRIA	40
4.2	DO TRABALHO SOCIAL PARA A EDUCAÇÃO SOCIAL	45
4.3	UM PROJETO SOCIAL NO CORAÇÃO DA COMUNIDADE – UM EXEMPLO DO TRABALHO DA PEDAGOGIA SOCIAL EM PORTO ALEGRE	47
4.4	O PROJETO SOCIAL COMO ALTERNATIVA DE “RESGATE DOS ÚLTIMOS”	50
<b>5</b>	<b>JUVENTUDES</b>	<b>54</b>
5.1	O CONCEITO DE JUVENTUDE EM UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA	54
5.2	COTIDIANO DAS JUVENTUDES	58
5.3	SOCIALIDADES JUVENIS	62
5.4	SUBCULTURAS JUVENIS	65
5.5	AS JUVENTUDES QUE TRANSITAM PELOS PROJETOS SOCIAIS	69
<b>6</b>	<b>ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS</b>	<b>73</b>
6.1	PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO DO GRUPO	74
6.2	O PROJETO SOCIAL NA VISÃO DOS JOVENS	78
6.3	PROJETO SOCIAL NA VISÃO DOS EDUCADORES QUE ALI TRABALHAM	83
<b>7</b>	<b>FRAGMENTOS DE UM DIÁRIO DE CAMPO: QUANDO A PESQUISADORA SE RECONHECE CAPTURADA PELO PROJETO</b>	<b>88</b>
<b>8</b>	<b>CONSIDERAÇÕES QUE SE EMPRESTAM PARA PENSAR</b>	<b>94</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>98</b>

<b>APÊNDICE A – PARECER DA COMISSÃO CIENTÍFICA .....</b>	<b>102</b>
<b>APÊNDICE B – CARTA DE APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>103</b>
<b>APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>104</b>
<b>APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS JOVENS .....</b>	<b>105</b>
<b>APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS EDUCADORES.....</b>	<b>106</b>

# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 PERCURSOS DA INVESTIGAÇÃO

Este trabalho está organizado em oito capítulos. O primeiro que é a Introdução, trata de apresentar informações sobre o estudo por meio de duas seções: a primeira é intitulada Caminhos Constituídos...Trajetória, que fundamenta a vontade de realizar esta pesquisa, em nível de Mestrado, traz também as questões relevantes, que justificam a construção do estudo, explicita o Objetivo da Pesquisa, apresenta a Questão de Pesquisa e as questões norteadoras, que serviram como pilares para a construção deste trabalho. A segunda seção intitulada “Apresentação do estudo”, que expõe este trabalho.

O segundo capítulo intitulado Trabalhos Correlatos, descreve os caminhos percorridos para a construção do Estado do Conhecimento, a partir de consulta no Banco de Teses da CAPES.

O terceiro capítulo trata de descrever as questões metodológicas que nortearam o percurso deste estudo. Intitulado como “Metodologia: caminhos percorridos” apresenta a elaboração e aplicação dos instrumentos para produção de dados, e o processo de análise desses dados.

Chegamos ao quarto capítulo intitulado “A pedagogia Social”, que também foi dividido em quatro seções. A primeira “História” retoma a constituição do campo a partir da história da Pedagogia Social desde a modernidade. A segunda seção “Do Trabalho Social para a Educação Social” trata sobre como a Pedagogia Social se constituiu até os moldes atuais. Na terceira seção “Um Projeto Social No Coração da Comunidade – Um Exemplo do Trabalho da Pedagogia Social em Porto Alegre” faz uma descrição sobre o projeto social que ancora esta investigação, desde o surgimento, com detalhes sobre todo o processo de funcionamento. Na quarta e última seção deste capítulo, “O Projeto Social como alternativa de “recuperação dos últimos” trata sobre o olhar que os projetos e a sociedade têm sobre as juventudes em situação de maior vulnerabilidade sócio econômica e cultural.

O quinto capítulo intitulado Juventudes é dividido em quatro seções. A primeira “O conceito de juventude em uma perspectiva histórica”, faz um traçado do conceito juventude e como veio se constituindo desde a Grécia até os dias atuais. A segunda seção “Cotidiano das juventudes” trata sobre algumas características das juventudes e o olhar que a sociedade tem sobre essa categoria. A terceira seção “Socialidades Juvenis” traz as contribuições teóricas, principalmente de Maffesoli, sobre a constituição das socialidades juvenis na atualidade. A quarta seção intitulada “Subculturas Juvenis” trata da constituição e do reconhecimento das subculturas juvenis relacionadas com as atuais composições sociais e culturais que formam a sociedade na qual os jovens se inserem. A quinta e última seção deste capítulo “As juventudes que transitam pelos Projetos Sociais” traz um recorte do perfil das juventudes, que estão matriculadas no Projeto Social objeto desta investigação.

No sexto capítulo “Análise e interpretação dos dados” procederam a análise e a interpretação dos dados coletados.

No sétimo capítulo “Fragmentos de um diário de campo: Quando a pesquisadora se reconhece capturada pelo projeto”, a pesquisadora escreve sobre algumas situações do cotidiano do Projeto Social, os quais presenciou durante as observações.

Por fim, no oitavo e último capítulo são apresentadas as “Considerações que se emprestam para pensar” a partir da análise e interpretação dos dados, estabelecendo uma ligação com os caminhos metodológicos percorridos desta pesquisa.

## 1.2 CAMINHOS CONTITUÍDOS...TRAJETÓRIA

O interesse pelo tema “juventudes” surgiu a partir da minha vivência em turmas de Educação de Jovens e Adultos, onde a presença dos jovens nessa modalidade de ensino é a cada dia mais marcante. Esta experiência que aconteceu ainda quando cursava Pedagogia, durante as práticas e estágios obrigatórios, me permitiu interagir com jovens, e percebê-los como invisíveis para a escola naquele momento. Esta invisibilidade se tornava evidente para mim, a cada situação em que



tentava entender os motivos pelos quais tantos jovens eram desligados<sup>1</sup> da chamada Escola Regular e transferidos para o turno da noite contra sua vontade, tendo como argumento recorrente a reprovação. No entanto, nas turmas de EJA, o índice de reprovação não diminuiu, e enquanto não houvesse adequação do currículo e organização das turmas por níveis, estes jovens eram “conduzidos” de uma turma para outra, de acordo com seu comportamento e disponibilidade dos professores.

Após a graduação ingressei em um curso de especialização em Gestão da Educação, e ainda motivada por entender melhor o processo de juvenilização<sup>2</sup> da EJA, acreditei que o melhor seria perceber esse processo por meio dos discursos dos próprios jovens. Nessa medida, escolhi como tema para monografia “O processo de Juvenilização na EJA”. Foi então que meu interesse por esse tema aumentou, pois à medida que avançava na compreensão teórica da Educação de Jovens e Adultos, percebia que a cada vez mais esses jovens, para os quais se voltavam as ações pedagógicas, teriam muito a dizer e buscavam, a sua maneira, serem ouvidos e percebidos para além de sujeitos de meu foco de investigação, mas como sujeitos que procuravam espaço para desenvolver sua própria forma de ser e estar no mundo.

A convivência com esta juventude me fez perceber a crença que tenho nos seus ideais de transformação e reconhecer que a categoria juventude que traz em si as marcas do tempo e da sociedade na qual está inscrita não é idêntica à juventude que vivi. Dizendo isso não a penso melhor nem pior do que aquela que vivi mas reconheço a sua especificidade e a importância de todos os que se ocupam deste

---

<sup>11</sup> Desligar implica interromper um fluxo, cortar uma corrente. Desligar da escola é tornar claro o não interesse em dialogar com um outro, que não responde necessariamente do jeito que se desejaria que ele o fizesse. Desligar na escola é concretizar uma ruptura cujas consequências nem sempre são cuidadosamente avaliadas. (LACERDA, 2012)

<sup>2</sup> O termo juvenilização foi proposto pelo sociólogo Luís Antônio Groppo, para traduzir e expressar a juventude como uma categoria social determinante para a consagração/efetivação de mudanças ocorridas principalmente a partir da segunda metade do Século XX, que acabaram contribuindo para uma nova lógica de consumo nas sociedades ocidentais. No contexto desta investigação, iremos utilizar o termo juvenilização como o rejuvenescimento a população que frequenta a EJA, a presença significativa dos jovens nessa modalidade, é o resultado de uma migração do Ensino Regular. No contexto dessa investigação, utilizamos o termo juvenilização como o rejuvenescimento da população que frequenta a EJA, a presença significativa dos jovens nessa modalidade, é o resultado de uma migração do Ensino Regular.

segmento se disporem a ouvir os jovens para saber quem são e não só, pelas lentes do mundo adulto, descrever quem são eles.

Minhas inquietações acerca das juventudes foram reafirmadas quando durante o segundo semestre de 2014, tive a oportunidade de participar de um intercâmbio de mestrado sanduíche na Universidad de La República – UDELAR, no Uruguay. Vivenciando o dia-a-dia da população, a convivência que tive com outra cultura e ao presenciar as formas de manifestações da mesma, como por exemplo, as passeatas e encontros juvenis nas ruas de Montevideu me fizeram refletir acerca das juventudes com as quais eu convivia aqui no Brasil.

Todas essas vivências, quer como professora que conviveu diariamente com as questões até aqui trazidas, especialmente no que tange a precariedade das oportunidades que se colocam à disposição de jovens que frequentam as classes de EJA, quer como mestranda que participou do NEJA – Núcleo de Educação de Jovens e Adultos da PUCRS – ou como bolsista voluntária no Observatório Juventudes PUCRS, que pesquisa sobre os jovens, contribuíram para fortalecer meu interesse em melhor compreender, a partir da escuta de experiências e realidades dos próprios jovens, como eles se constituem na contemporaneidade e como são percebidos pela sociedade.

Entendo que minha inscrição na linha de pesquisa “Formação, Políticas e Práticas em Educação”, cujo propósito é a investigação da educação e dos processos educacionais em diferentes espaços educativos – formais e não formais – me possibilitou investigar as juventudes que transitam em um projeto social. Creio que ao fazer, posso contribuir para uma melhor compreensão dos jovens e nessa medida, oferecer elementos que venham a favor de uma educação mais em sintonia com o universo juvenil.

Cabe ainda destacar que em razão de importantes mudanças ocorridas no projeto social no qual se ancorou inicialmente, a proposta deste estudo, entre elas a troca da equipe diretiva, ocorreram algumas situações importantes que implicaram na mudança do cenário da pesquisa, visto que no horizonte se desenhou inclusive a possibilidade da troca da mantenedora.

Dessa forma, ao escolher para essa investigação um Projeto Social que oferece oficinas de formação para jovens da periferia, e neste caso especificamente

jovens com 15 anos, que além dessa formação, pode vir a possibilitar um encontro com outros jovens, permitiu-me cartografar as operações postas em marcha para a constituição de si.

Nesta pesquisa, tive como objetivo, investigar como um dos espaços socioculturais— O Projeto Social -pelo qual transitam os jovens moradores da comunidade a qual este Projeto está inserido -contribui para a construção das socialidades juvenis.

E, nessa lógica assumimos como questão de pesquisa:

Como a vivência de participação no Projeto Social contribui para a construção das socialidades juvenis?

Que se desdobra nas seguintes questões orientadoras:

O que esses jovens buscam nesse Projeto Social?

Como o Projeto Social que se desenvolve na periferia de um Município do Rio Grande do Sul se inscreve na vida desses jovens?

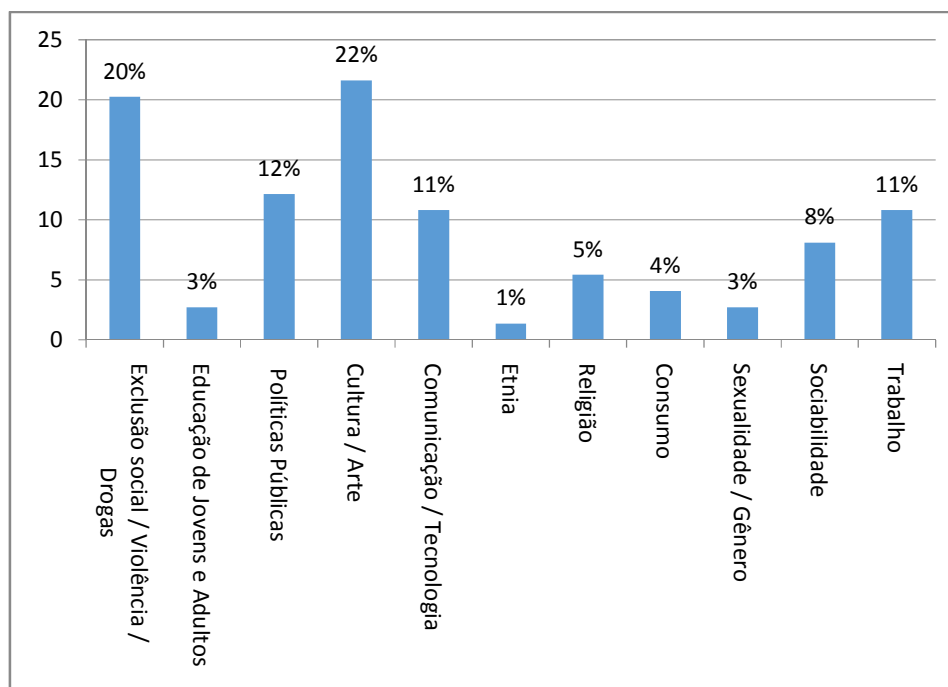
Os jovens que frequentam esse Projeto Social conseguem subverter as práticas institucionais e transformá-lo em território de constituição das socialidades juvenis?

## 2 TRABALHOS CORRELATOS

Com o objetivo principal de construir um estado do conhecimento acerca das pesquisas que envolvam o tema “juventudes” e a partir desses dados identificar os interesses de investigação desta temática no Brasil, foi efetuada uma busca de trabalhos no Banco de Teses da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior nos anos de 2011 e 2012. Após essa busca, foi realizada uma leitura para analisar os textos e identificar as categorias.

A leitura destas teses e dissertações no espaço virtual da CAPES, que é uma fonte de qualificada consolidação no campo acadêmico, foi de extrema importância para a definição e o entendimento dos textos e assim ter a oportunidade de definir uma estrutura adequada para a posterior investigação. A procura inicial pelos trabalhos foi feita com a palavra-chave “juventudes”, da qual obtive como resposta 74 pesquisas, destas 63 são dissertações de mestrado e 11 teses de doutoramento, 32 foram defendidas em 2011 e 42 defendidas em 2012.

Gráfico 1 - Categorias Iniciais - Banco de Teses Capes - 2011 e 2012



Fonte: a autora (2014)

Posteriormente a leitura de todos os resumos dessas investigações acima referidas e, a definição das categorias iniciais, constatamos que seria necessário fazer uma busca mais avançada - especificando com palavras chaves secundárias - com o propósito de filtrar o número de categorias e assim poder melhor identificá-las para a elaboração de uma análise mais aprofundada.

Sendo assim, a busca passou a ser feita com a palavra-chave principal “juventudes” e com outras três palavras-chave auxiliares: socialização, sociabilidade e Maffesoli<sup>3</sup>. Neste caso foram encontrados um total de cinco trabalhos, quatro dissertações de mestrado e uma tese de doutorado, do total três foram defendidas em 2011 e duas em 2012, conforme segue:

MOREIRA, Flávia, defendeu sua dissertação de mestrado no ano de 2012, seu principal objetivo foi questionar se o Projeto Escola Integrada - PEI, no formato como é apresentado e desenvolvido junto à juventude do 3º Ciclo, se aproxima dos anseios dos adolescentes e dos jovens a ele vinculados, ou se o referido Programa, ao se voltar para a juventude, formata-se mais como uma (re) adaptação de uma proposta pensada para o universo infantil.

SILVA, Lucia Helena, no ano de 2011 propôs com a sua dissertação de mestrado, estudar os significados da apropriação da cidade por jovens grafiteiros. Os atores sociais eram jovens grafiteiros da cidade de Recife, de ambos os sexos, que tinham entre 19 e 29 anos. O ponto de partida foram reflexões surgidas em experiências anteriores com os grafiteiros, decorrentes das atividades profissionais da pesquisadora.

BERTOJA, Maria Beatriz Cunha, apresentou a dissertação de mestrado no ano de 2012 e objetivou explorar e compreender mais detidamente o fenômeno do sofrimento e da hostilidade por parte de jovens de Ensino Médio em relação aos seus professores. A visão desse trabalho foi direcionada para os processos sociais que constroem as juventudes, com o propósito de compreender as influências dos modos de se fazer jovem sobre os modos de ser aluno e, como os alunos interagem na escola com os professores na condição de jovens que são.

---

<sup>3</sup>Autor com o qual a presente dissertação se apoia para aprofundar o conceito de socialidade.

LIMA, Antonio Diogo Fontenele defendeu a tese de doutorado em 2011 com o foco investigativo que incidiu no desvendamento compreensivo dos sentidos e significados dos sorrisos das juventudes que vivenciam processos de exclusão e inclusão precária, nesta civilização do capital, no tempo presente, na melhor tradição da sociologia das ausências e da sociologia das emergências.

ARANTES, Lucielle Farias apresentou a dissertação de mestrado em 2011. Esta investigação teve o propósito de conhecer como as práticas musicais vivenciadas por jovens do projeto social Orquestra Jovem de Uberlândia (Uberlândia – MG) incidem sobre a constituição de sua condição juvenil. Para isso, buscou apreender as circunstâncias do envolvimento desses atores com as práticas musicais no projeto social configurado como um espaço de ensino e aprendizagem de instrumentos de cordas friccionadas; os modos como constroem seu conhecimento sobre práticas musicais e os significados que atribuem a tais práticas frente à sua condição juvenil.

Paralelo às leituras dos trabalhos, foi construído um Quadro 1 com o propósito de organizar e estruturar a pesquisa. O objetivo foi estabelecer conceitos/categorias que levariam a construção de novos conhecimentos e novas perspectivas. Tal tabela foi montada para uma maior organização e de acordo com uma contextualização adequada entre os trabalhos e o tema central da pesquisa para que fosse possível aproximá-los por conteúdo.

Quadro1 - Relação entre as categorias e as palavras-chave

CATEGORIAS	PALAVRAS-CHAVE	TRABALHO
SOCIABILIDADE	adolescência, juventude, Programa Escola Integrada	OS SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS AO PROJETO ESCOLA INTEGRADA, DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE, PELA JUVENTUDE DO 3º CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL MOREIRA, FLAVIA RENATA GUIMARAES MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO - UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - ANO 2012
	Apropriação, cidade, juventudes, grafite	OS SENTIDOS DE APROPRIAÇÃO DA CIDADE POR JOVENS GRAFITEIROS/AS SILVA, LUCIA HELENA RAMOS DA MESTRADO ACADÊMICO em PSICOLOGIA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO - ANO 2011
	Educação, juventudes, ressentimento, cartas	DO LADO DE LÁ DOS PORTÕES CARTAS E ENCONTROS: SOFRIMENTOS E HOSTILIDADE DE JOVENS CONTEMPORÂNEOS BERTOJA, MARIA BEATRIZ CUNHA MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO - CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE - ANO 2012
	Juventude, Violência, Saúde, Tribos Urbanas	SORRISOS DE JOVENS NAS PERIFERIAS DA VIDA: O QUE REVELAM E O QUE OCULTAM DE SUAS EXPERIÊNCIAS E TRAJETÓRIAS LIMA, ANTONIO DIOGO FONTENELE DOUTORADO em SOCIOLOGIA - UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - ANO 2011
IDENTIDADE	Jovens e Práticas Musicais, Condição Juvenil, projeto social	.TEM GENTE ALI QUE ESTUDA MÚSICA PARA A VIDA! : UM ESTUDO DE CASO SOBRE JOVENS QUE MUSICAM NO PROJETO SOCIAL ORQUESTRA JOVEM DE UBERLÂNDIA ARANTES, LUCIELLE FARIAS MESTRADO ACADÊMICO em ARTES - UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA - ANO 2011

Fonte: A autora (2014)

Nos vários trabalhos publicados e que foram selecionados nesta busca, os autores, embora escrevam sobre temáticas diferentes, retratam que existem diferentes juventudes, a depender da situação, vivências, referências subjetivas e grupais e identidades sociais. Algumas destas pesquisas demonstram também que o conceito juventudes pode ser considerado efêmero, e que esta multiplicidade do real, salienta a necessidade de uma análise aprofundada para a compreensão sobre os significados, as construções simbólicas e as relações sociais estabelecidas pelos jovens.

O Estatuto da Juventude, Lei12.852/13, definiu jovem como todo e qualquer indivíduo que se encontre na faixa etária entre 15 e 29 anos. Esta ampliação

etários 24 para os 29 anos não é uma singularidade brasileira. Configura-se, na verdade, em tendência nos países que procuram instituir políticas públicas para as juventudes, tendo como argumentos uma maior expectativa de vida para a população em geral (Ribeiro, 2014).

Mesmo que tenhamos uma redução sistemática dos segmentos etários mais jovens, o Brasil permanece sendo considerado um país jovem. A juventude brasileira é composta de 34,1 milhões de jovens, o que representa 20,1% da população do país. Os dados do último CENSO (2010) apontam que do total de jovens, 9 milhões vivem abaixo da linha de pobreza, 26% da juventude brasileira dispõe de uma renda per capita inferior a R\$ 61,00. Esse dado dá uma clara dimensão de uma das múltiplas desigualdades referentes aos índices de escolarização, renda, desemprego, mortalidade e de gênero que marcam, sobretudo, as condições de vida dos jovens brasileiros.

Atualmente a juventude é percebida como questão prioritária e como crescente fonte de preocupação, por diversos motivos. Vale destacar que dois são os motivos dessa preocupação: as questões sociais que tem os jovens principalmente como causadores de determinados problemas, e o outro motivo é a juventude em si, como sujeito social.

Quando os problemas são, por exemplo, violência, desemprego, mortalidade por causas facilmente evitáveis, evasão escolar ou desenvolvimento infantil, a juventude só surge como uma fonte de preocupação à medida que estiver sofrendo mais do que outros grupos ou for a causadora desses problemas. No entanto, quando a preocupação com a juventude brota de suas características intrínsecas, então a sociedade pode reagir de diferentes maneiras. De um lado, pode sentir-se responsável pelo que acontece aos jovens; no outro extremo pode responsabilizar inteiramente a juventude. (IPEA, 2005, p. 287)

Tais reações da sociedade fazem com que a mesma reflita sobre a importância das políticas públicas para a juventude, as quais devem contar com um forte conteúdo de informações empíricas. Uma política para a juventude também poderia levar em consideração o fato de que, por vários motivos, o comportamento de um jovem é bastante influenciado pelo grupo com que ele se relaciona diretamente. Pode ser muito mais eficaz, portanto, atuar sobre o comportamento juvenil a partir de grupos do que a partir de indivíduos.



Para tentar compreender os processos de construção das socialidades<sup>4</sup> e identidades juvenis, será preciso buscar respostas para além do que já foi acionado, como por exemplo, por meio de mudanças psicológicas associadas ao período de vida, e buscar a compreensão a partir do próprio jovem e das variadas intervenções que o configuram como ator social.

Los jóvenes han elaborado sus propias formas de organización que actúan hacia el exterior – en sus relaciones con los otros – como criterios de protección y seguridad ante un orden que los excluye y, hacia el interior, como espacios de pertenencia y adscripción identitaria, a partir de los cuales es posible generar un sentido compartido sobre un mundo incierto. (REGUILLO, 2012, p. 13)<sup>5</sup>

Não se deve pensar nas juventudes sem levar em consideração as diferenças sociais, econômicas, culturais entre outras, que determinam distintas maneiras de ser jovem. No mundo contemporâneo observa-se a tentativa de imposição de determinados padrões estéticos/culturais. Essa imposição de significados que tenta homogeneizar as juventudes edesconsidera as distintas condições de viver as juventudes geradaspor desigualdades em termos de renda, cor, gênero, moradia e seguimentos religiosos, entre outros marcadores identitários.

De uma maneira geral, os jovens pobres são os mais duramente atingidos pelas mudanças no mundo do trabalho, pelas fragilidades do sistema educacional e os mais destituídos de apoio de redes de proteção. Entretanto uma das características do tempo presente é que os jovens de diferentes segmentos sociais partilhem certos sentimentos e temores comuns.

Se pensarmos em termos de processos econômicos e culturais que interferem intimamente na trajetória dos jovens, temos o desafio de não fazermos generalizações que simplificam as juventudes já que tais processos estão também impregnados de multiplicidades, posições e vivências.

Es a partir de la voz de los propiosjóvenes que se argumenta en torno a la incapacidad de hablar de la juventud en singular y de los riesgos asociados a ello. La principal constatación a la luz de diverso material empírico es la

---

<sup>4</sup>De acordo com Michel Maffesoli (1998), enquanto a sociabilidade se caracteriza por relações institucionalizadas, a socialidade faz referência a um conjunto de práticas que escapam ao controle social rígido, a um estar-junto que independe de um objetivo a ser atingido. Este conceito será explorado na seção 5.3

<sup>5</sup> Tradução: Os jovens têm elaborado suas próprias formas de organização que atuam desde o exterior – em suas relações com os outros – como critérios de proteção e segurança diante de uma ordem que os exclui e, desde o interior, como espaços de pertencimento e atribuição de identidade, a partir dos quais é possível gerar um sentido compartilhado sobre um mundo incerto. (Tradução própria)

resistencia de los propios jóvenes de representar una totalidad.(FILARDO, 2009, p. 91).<sup>6</sup>

Na esteira de Filardo (2009), os próprios jovens resistem a ideia de generalização, pois eles têm consciência da diversidade de jeitos, maneiras e modos de ser e estar no mundo. Sendo assim, para que busquemos compreensão sobre as formas de ser jovem, precisamos nos desprender do conceito de uma juventude universal, reconhecendo as múltiplas formas de viver a juventude hoje.

---

<sup>6</sup> Tradução: É a partir da voz dos próprios jovens que se argumenta em torno da incapacidade de falar da juventude em singular e dos riscos associados a isso. A principal constatação à luz do diverso material empírico é a resistência dos próprios jovens de representar uma totalidade. (Tradução própria)

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO

#### 3.1 CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA

Em um processo de investigação, a metodologia orienta o pesquisador na melhor condução da pesquisa, auxilia na aquisição das habilidades necessárias para a tomada de decisões, para a seleção de conceitos, hipóteses, técnicas e dados adequados. (THIOLLENT, 2009). As peculiaridades de cada método ou técnica interferem na forma de interpretação dos dados que são produzidos ao longo da investigação, sendo assim, a utilização de uma metodologia adequada permite uma combinação de técnicas apropriadas aos objetivos da pesquisa.

Na presente dissertação, escolhi fazer uso de uma abordagem qualitativa que busca entender e compreender os fenômenos sociais. Para isso utilizei um dos recursos empregados nessa abordagem que é a presença do pesquisador no ambiente estudado. Sendo assim, tive o contato direto e prolongado com o lugar e a situação que estava sendo investigada. Assim a capacidade de reflexão do todo foi trazida para esta pesquisa, uma vez que me assumi como um componente participante do campo que foi estudado.

A justificativa para que o pesquisador mantenha um contato estreito e direto com a situação onde os fenômenos ocorrem naturalmente é a de que estes são muito influenciados pelo seu contexto. Sendo assim, as circunstâncias particulares em que um determinado objeto se insere são essenciais para que se possa entendê-lo. (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 12)

Minha justificativa também se apoia no interesse que tive pelo processo como um todo e não apenas pelo resultado obtido, pois meu foco foi analisar as atividades e interações cotidianas, considerando a “perspectiva dos participantes” (Ludke e André, 1986) e analisando a forma de como enfrentavam as situações enfocadas para melhor responder ao problema de pesquisa.

Em uma abordagem qualitativa é possível que se assumam diferentes formas de investigação. Para esta investigação, assumi princípios orientados pela etnografia que descreve os significados culturais amplos de um determinado grupo, ou seja, analisei e relatei o que acontecia dentro e fora do contexto que estava sendo investigado. Um dos principais objetivos com esta abordagem foi o de compreender o comportamento humano e de descobrir os diferentes subsídios da

vida social, para chegar o mais próximo possível do sistema como um todo. Tal como sugere Fonseca (1998), nos permite mapear maneiras de ver e pensar o mundo que não são homogêneas, nem estanques, evitando a simplificação grosseira da realidade.

Para a realização desta dissertação fiz uso de uma abordagem do Tipo Etnográfica – que quando empregada para a educação, tem como foco central o processo educativo – utilizando técnicas que tradicionalmente são usadas na etnografia. Aliada a estas técnicas, a pesquisa do tipo etnográfica sugere o princípio da interação entre o pesquisador e o objeto pesquisado, pois o pesquisador deve ser o principal instrumento para coletar dados.

O fato de ser uma pessoa o põe numa posição bem diferente de outros tipos de instrumentos, porque permite que ele responda ativamente às circunstâncias que o cercam, modificando técnicas de coleta, se necessário, revendo as questões que orientam a pesquisa, localizando novos sujeitos, revendo toda a metodologia ainda durante o desenrolar do trabalho. (ANDRÉ, 1995, p. 28)

Através dessa impregnação no campo investigado, tentei retratar a visão pessoal dos participantes, para que pudesse entender como eles veem a si próprios e o mundo que os cerca. De uma forma natural, me aproximei das situações e das pessoas envolvidas, mantendo com todos os envolvidos, um contato mais prolongado possível.

Para esta pesquisa, utilizei o Estudo de Caso do Tipo Etnográfico, que é um tipo de investigação que trata de uma situação específica, buscando descobrir as suas características e o que há de fundamental nela. Nesse sentido, durante a escritura desta dissertação, os pressupostos teóricos dialogaram com os dados coletados ao longo das observações e das visitas sistemáticas, alternando entre os dados do campo e as leituras teóricas, para buscar entender o sentido das práticas juvenis.

Com a utilização do Estudo de Caso do Tipo Etnográfico, não pretendi partir de um conceito determinado da situação que estava sendo investigada, ou seja, iniciei de uma forma simples e durante o decorrer da pesquisa foi delineado mais claramente. Esse primeiro momento da pesquisa, chamado de fase exploratória por Ludke e André (1986), é fundamental para as demarcações concisas do objeto estudado.

É o momento de especificar as questões ou pontos críticos, de estabelecer os contatos iniciais para entrada em campo, de localizar os informantes e as fontes de dados necessárias para o estudo. (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 22)

Após esse primeiro momento, iniciei o processo de coleta de dados, pois deve ser o período que se começa a estabelecer a estrutura da investigação, já que após o primeiro contato, é fundamental determinar os aspectos importantes para atingir os propósitos e ter uma abrangência completa de toda situação investigada.

Apoiada nesta estratégia busquei a partir do contexto investigado, ter uma apreensão o mais completa possível das manifestações juvenis e de retratar essa realidade com os aspectos mais relevantes possíveis a fim de melhor compreendê-la e interpretá-la.

### **3.1.1 O cenário da investigação**

O campo de investigação desta dissertação foi um Projeto Social que atende jovens em uma cidade do Rio Grande do Sul. Este projeto é oferecido nos dois turnos – vou me deter na turma da manhã – e atende no total 49 jovens, que possuem entre 14 e 15 anos. As atividades acontecem de segunda a sexta-feira durante todos os meses do ano e são ministradas por 4 professores que atuam nas áreas de informática, de atividades físicas, de espiritualidade, de escrita e de artes. O cargo de educador físico foi o que sofreu maior rotatividade enquanto estive participando do projeto, os outros três professores trabalham lá há mais de dois anos.

A Equipe Gestora do Projeto é composta pela Coordenadora Pedagógica, pela Coordenadora Geral (responde pela coordenação de todos os projetos distribuídos pela comunidade) e o Diretor Geral que é exercido pelo Patrono da Instituição Religiosa a qual fundou a instituição.

A turma da manhã – da qual participam 24 jovens - chega às 8 horas, tendo uma tolerância de atraso de no máximo 15 minutos, desde que não sejam recorrentes. A primeira atividade é o café da manhã que acontece às 8h20min. Antes disto, porém, reúnem-se no quiosque, dali são levados para a sala de aula pela educadora e ficam esperando serem chamados para o café. Quando chega a hora, saem da sala primeiro as meninas e depois os meninos, ao chegarem na porta

do refeitório fazem fila por gênero e ficam aguardando do lado de fora a educadora chegar para que assim eles possam entrar. Após isso, ficam nas mesas à espera do sinal que a educadora faz para que se sirvam uma mesa de cada vez. Não tem um período de tempo pré-estabelecido para ficarem no refeitório, permanecem no lanche o tempo que o educador decidir, depois retornam para a sala que corresponda a atividade do dia.

As atividades de informática e de educação física (que os jovens verbalizam mais apreciar) são ministradas duas vezes por semana e nos outros períodos as atividades são divididas entre “tempo livre” onde jogam e/ou fazem atividades de desenho (que geralmente não é livre) e atividades de escrita (que em muito se assemelham às atividades que são realizadas nas aulas de língua Portuguesa, na escola). Às dez horas eles têm um intervalo de 15 minutos e normalmente depois existe a troca de educador. O almoço é servido no refeitório às 11h20min, após os jovens podem ficar na sala até meio dia, quando se direcionam para a escola no turno da tarde.

Com relação aos horários das aulas, existe um cronograma de aulas e atividades, porém nem sempre é seguido, pois por existir a falta de professores, de maneira recorrente, se faz adaptações das atividades, principalmente com as aulas de informática. O educador desta disciplina ministra aulas para todos os projetos da rede, ou seja, em algumas semanas os jovens do JUART<sup>7</sup> não têm aulas de informática e muitas vezes, quando o laboratório está disponível, acessam apenas para navegarem nas redes sociais.

### **3.1.2 Sujeitos**

A população alvo de interesse para a investigação deste estudo foram 24 jovens participantes do Projeto JUART. Estes jovens têm entre 14 e 15 anos (todos completaram 15 anos em 2014) e foram acompanhados durante nove meses, período no qual tive a oportunidade de conhecer algumas características desta população jovem, que nos faz, dentro deste contexto, compreendê-los melhor.

---

<sup>7</sup>Juventude e Arte, que é um dos projetos oferecidos pela Instituição na qual esta pesquisa está inserida.

Figura 1 - Foto dos jovens participantes do JUART – turma da manhã e tarde



Fonte: Facebook (acesso dezembro de 2014)

Com a intenção de melhor compreender as diferentes situações que configuram a realidade dos 24 participantes deste estudo foi feito um levantamento de alguns aspectos com o propósito de construir um perfil inicial dos jovens com os quais iria trabalhar. Tentei inicialmente coletar esses dados através das fichas de matrícula, como não consegui optei por conversar individualmente com cada um deles. Os resultados obtidos foram transformados em gráficos a serem apresentados na análise dos dados.

### 3.2 PRODUÇÃO DE DADOS

Para a presente dissertação foram utilizadas as seguintes técnicas para a produção dos dados: entrevista estruturada para coleta de dados

sociodemográficos, a observação participante, a entrevista semiestruturada, análise de documentos e a roda de conversa.

### **3.2.1 Observação Participante**

Na observação participante, o pesquisador desenvolve uma condição de interação com a situação estudada, que em muitos momentos, acaba afetando-a e sendo afetado por ela.

Desde os contatos iniciais com os participantes, o observador deve-se preocupar em se fazer aceito, decidindo quão envolvido estará nas atividades e procurando não ser identificado como nenhum grupo particular. Esses cuidados são fundamentais para que ele consiga obter as informações desejadas. (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 17)

Além dessa interação com o grupo, o observador deve preocupar-se com a ética diante das informações confidenciais as quais terá acesso, bem como mostrar-se organizado, disciplinado, maduro e responsável, para melhor retratar uma visão pessoal dos participantes, “a maneira própria com que as pessoas veem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca” (André, 2008).

Do mesmo modo, as observações muitas vezes, são o principal instrumento para que se descubra novos aspectos com relação aos sujeitos observados, auxiliando a compreensão do fenômeno estudado diante de uma reflexão que permita ao observador reconhecer suas próprias experiências como processo de interpretação dessa realidade que está sendo investigada.

Portanto, durante as observações participantes tivemos como foco principal as interações entre os jovens em diferentes momentos das atividades no projeto social. Dessa forma, para que pudéssemos interagir com os jovens em distintas situações, foram observadas diversas atividades na Obra Social, como por exemplo, nos momentos de aulas livres – que basicamente os jovens podem escolher jogos, como o carteadado - nas aulas de informática, nas aulas de educação física e nos momentos de lanche e intervalo.

Como apoio para as observações, fizemos uso do Diário de Campo, o qual foi utilizado em todas as visitas sistemáticas e foi lido e acompanhado diariamente na expectativa de estabelecer escolhas e direcionamentos, de acordo com os objetivos e questões desta pesquisa. Também foi utilizado um gravador de



voz, sempre atendendo aos preceitos éticos, para registro de situações relativas ao cotidiano da pesquisa (LACERDA, 2013).

Durante os nove meses de observações foi possível interagir com os jovens de maneira tranquila e espontânea. No começo nada é tão espontâneo assim, mesmo com toda a minha apresentação e a minha explicação – de maneira sintética e simples – os jovens ficavam aparentemente desconfiados com a minha presença, mas isso aos poucos foi sendo superado e com a recorrência de visitas eles foram percebendo em mim uma das “sôras” que eles poderiam contar para conversar.

Sendo assim, o meu maior desafio foi não interagir ao ponto de interferir diretamente nas questões diárias do projeto, uma vez que eu já estava participando das aulas e principalmente dos momentos livres, que na verdade não tão livres eram, já que eles nunca ficavam sozinhos. O fato foi que todos se sentiram à vontade com a minha presença, incluindo os educadores. Assim não apenas pude participar de conversas, mas principalmente pude ouvir a percepção que educadores e a coordenação tem com relação às juventudes participantes do projeto.

Com a rotatividade constante de educadores e da coordenação, foi fácil perceber que o discurso inicial sobre o olhar que o projeto tem sobre os jovens estava um pouco fantasiado. Comentários por parte dos educadores eram diários, tanto feitos para mim em particular, como em voz alta para toda a turma escutar. Os comentários tinham diferentes temas, eram sobre as roupas que vestiam, se eram inteligentes ou não, ou sobre a diferença de comportamento dos jovens na escola e no projeto.

As observações me oportunizaram a conhecer um pouco mais da comunidade onde está inserido o Projeto e também reafirmar o que eu já tive oportunidade de constatar em outras ocasiões: viver na periferia não te faz pior, ou melhor, que alguém, mas viver na periferia te torna capaz de viver em qualquer outro lugar.

### **3.2.2 A entrevista**

Partimos então para a entrevista, com os professores, que é uma técnica complementar e auxilia o pesquisador a aprofundar as situações observadas. No

caso da entrevista não-diretiva, é possível que o investigador capte de maneira imediata a informação desejada, pois permite esclarecimentos e adaptações nos questionamentos, nesse caso, a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo (LUDKE e ANDRÉ, 1986).

Um ponto fundamental na entrevista é a problematização necessária que deve ser feita pelo entrevistador, para que possa avaliar os mecanismos utilizados, as limitações e as implicações.

O pesquisador não pode realizar entrevistas não-diretivas na base da intuição, nem do bom senso, do tato ou da típica ingenuidade das entrevistas comuns. Incorrer-se-ia no risco de captar o vazio da fala ordinária. (THIOLLENT, 1985, p. 81)

Ainda de acordo com o autor, toda resposta dada por meio de um estímulo tem uma significação, inclusive a ausência de resposta, depois de um estímulo é igualmente uma resposta. “Resta saber se esse estímulo é o mais adequado e o mais facilmente interpretável em relação ao objetivo e se ele é o melhor indicador disponível.” (THIOLLENT, 1985)

O investigador, que nesse momento estará fazendo o papel de entrevistador, necessita estar atento não apenas no roteiro estabelecido, mas também a comunicação não-verbal representada nesse momento por uma série de gestos, expressões, entonações e alterações de ritmos. A captação destes sinais é muito importante para a posterior compreensão do que foi respondido.

Outro ponto a destacar, é com relação à informação recebida através da entrevista, que por conta da relação de liberdade deixado ao entrevistado, pode ser mais intensa, facilitando assim a produção e captação de dados.

Nesta pesquisa, fizemos uso da entrevista não-diretiva semi-estruturada que se caracteriza por um pequeno número de perguntas abertas que serviram de roteiro para a escuta a qual nos propusemos a realizar. Esse roteiro com os temas foi construído durante a imersão no campo.

Foram entrevistados três professores, os quais foram escolhidos por ter um tempo mais extenso de trabalho na instituição, uma vez que durante a imersão pude constatar que existe uma rotatividade grande de professores e também da coordenação pedagógica, fato pelo qual esta última não foi escolhida para ser entrevistada. As entrevistas foram feitas de maneira individual e tiveram como um

dos objetivos construir a partir de referências teóricas e práticas, os pressupostos norteadores que permeiam o tema central desta investigação.

Todas as entrevistas foram gravadas à vista dos participantes e posteriormente transcritas para, só então, proceder à leitura em profundidade das mesmas e posteriores análises. (Lacerda, 2013)

### **3.2.3 Análise documental**

Também fizemos uso dos princípios da análise documental para a coleta de dados. Nesta técnica se considera todos os tipos de documentos, como por exemplo, cartas, memorandos, diários pessoais, arquivos, como captação de informações sobre o comportamento humano. Por poderem ser revisados e consultados por inúmeras vezes, estes documentos dão maior confiabilidade aos resultados obtidos.

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 38)

Com a análise documental pode-se também apurar os elementos obtidos por qualquer outra técnica de coleta de dados. Para tanto, a escolha dos documentos que foram analisados não foi ocasional, pois a intenção foi a de apoiar de acordo com as ideias e os propósitos organizados nesta investigação.

Para a análise dos documentos, foram selecionados alguns documentos da instituição, entre eles, o Projeto Educativo, que é referência para toda a rede de escolas e pelos projetos sociais em todo o país. Além disto, também foram tomados em análise outros dois documentos: um deles é o Regulamento Interno e o outro é o Contrato de atendimento no Projeto propriamente. Tais documentos são entregues para os pais dos jovens assim que ingressam no projeto social, e, tão logo estejam assinados pelos pais ou responsáveis devem ser devolvidos para a instituição.

### 3.2.4 Roda de Conversa

Pensando nas rodas de conversa como espaço em que acontecem as trocas verbais, faz-se necessário observar, além das palavras, os gestos, olhares, movimentos, expressões corporais e entonações que acompanham o diálogo, ou seja, ouvir os ditos e não-ditos, “escutar” os silêncios que também poderão nos revelar elementos dessa dinâmica social. Na esteira de Mélo et al. (2007), as rodas de conversa priorizam discussões em torno de uma temática (selecionada de acordo com os objetivos da pesquisa) e, no processo dialógico, os participantes tem a oportunidade de apresentar suas elaborações.

As Rodas de Conversa constituem uma metodologia participativa que pode ser utilizada em diversos contextos, como por exemplo, nas escolas. Com esta metodologia, a aprendizagem e a reflexão não seguem uma linearidade como a dos conteúdos da escola formal. As Rodas abordam os “temas da vida” e para estes não existe uma linearidade. É um processo que começa das questões que a pessoa levantou ao viver a sua vida, enfrentar os seus medos, alegrias, certezas e incertezas. Para auxiliar os participantes a ultrapassar esses medos, bem como para facilitar a comunicação e a interação, se pode fazer uso de técnicas de dinamização de grupo, sendo utilizados recursos lúdicos ou não (Afonso e Abade, 2008). Deste modo, é preciso incentivar a participação de todos e estabelecer alguns limites, quando necessário. Cada grupo é único, por isso, é preciso ser sensível para compreender as dificuldades que surgem diante daquilo que o tema suscita e mobiliza.

De acordo com os autores, as rodas de conversa se diferenciam de outras atividades de grupo, como por exemplo, a terapia de grupo, porque para o desenvolvimento da referida atividade, os participantes podem se expressar no grupo, mas não é necessário que sejam revelados seus segredos, muito menos é orientada a invasão de sua intimidade.

Participaram da Roda de conversa nove jovens, de 15 anos cada um deles. Não houve critério de seleção para que participassem, mas como todos são menores de idade, enviei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para que os pais e/ou responsáveis, dos 24 jovens, assinassem. Os que retornaram com o documento assinado tiveram a oportunidade de participar. Fiz uma distribuição de cartas de baralho, com os números visíveis, já que é um tipo de jogo que faz parte

da rotina semanal deles, e para que o clima entre eles ficasse o mais natural possível e assim poder começar o diálogo sem precisar identificá-los pelos nomes.

Todos pareciam muito animados em participar, ficamos - eu e os nove jovens - sozinhos em uma sala, onde tive oportunidade de organizar as cadeiras para que todos ficassem próximos e ao mesmo tempo para que fosse diferente da sala que cotidianamente eles transitam. Expliquei como seria a conversa, que primeiro eu iria falar sobre um assunto, para que depois eles pudessem dizer o que pensavam sobre esse tema.

A conversa foi tranquila, mesmo com as respostas curtas que eles me davam, fui surpreendida com algumas questões que nesses nove meses eu ainda não tinha percebido, como por exemplo, o quanto eles se relacionam fora do projeto mesmo sem que estudem todos juntos na mesma escola.

### 3.3ANALISE TEXTUAL DISCURSIVA

Para fins da análise dos dados coletados para esta investigação, fizemos uso da Análise Textual Discursiva (ATD) à luz de Moraes e Galliazzi (2011), que é um método que auxilia na análise de informações e de dados qualitativos, propiciando novas compreensões sobre os discursos e o fenômeno investigado.

Na perspectiva desta investigação, que possui uma abordagem do tipo etnográfica, nos utilizamos dos recursos desse método a fim de descrever e interpretar os materiais e os textos para a construção de significados, a partir da leitura na “perspectiva do outro”, neste caso, os jovens. Apesar desta pesquisa se utilizar de interlocutores empíricos, os elementos teóricos foram a base para a análise e interpretação durante as diferentes etapas investigativas.

Em sequência, iremos destacar os três elementos que compuseram o processo de análise na presente dissertação. O processo - chamado pelo autor de ciclo - é composto pela desmontagem dos textos, pelo estabelecimento de relações e pela captação do novo emergente. Após será apresentada a descrição, detalhando o ciclo de análise descrito, ou seja, o processo de auto-organização (Moraes, 2003).

Anteriormente a descrição, cabe esclarecer que os textos compostos por dados, a partir das informações fornecidas pelos sujeitos participantes da pesquisa

(entrevista e diário de campo) e pelos documentos selecionados para análise (documentos oficiais da instituição), são chamados de *corpus*. Sendo considerado o momento de matéria prima do pesquisador, o *corpus* (Moraes e Galiazzi, 2011) está constituído, segundo os autores (p. 16), “[...] essencialmente de produções textuais”. Os autores expõem ainda que “os textos que compõem o *corpus* da análise podem tanto ser produzidos especialmente para a pesquisa, como podem ser documentos já existentes previamente” (Moraes e Galiazzi, 2011, p.17). Dessa forma, esta investigação trouxe como *corpus* os textos produzidos que foram resultados das respostas obtidas nas entrevistas (com os jovens e os professores), sobretudo obtidos para este estudo.

### 3.3.1 Desmontagem dos textos: Unitarização

Esta etapa, também é chamada de unitarização, consiste na identificação dos instrumentos de coleta de dados, e nas primeiras leituras das informações coletadas, procurando destacar as unidades de sentidos e significados relevantes para a compreensão do fenômeno investigado, sob o olhar do pesquisador. O primeiro passo foi delimitar o *corpus* dos materiais, logo após iniciou-se o processo de análise propriamente dito (Moraes e Galiazzi, 2011), com a leitura e a desconstrução dos textos.

Desse modo, a desmontagem dos textos foi um processo de unitarização das informações, a partir de leituras minuciosas, nas quais a pesquisadora destacou os elementos importantes e os seus com sentidos, ou seja, as unidades que avaliou serem significativas e relevantes em cada um dos instrumentos: entrevista e documentos.

Assim, se destaca que este é “[...] um momento de intenso contato e impregnação com o material de análise, envolvimento que é essencial para a emergência de novas compreensões” (Moraes e Galiazzi, 2011, p 20). Os autores acrescentam também que este processo de unitarização passa por uma desorganização na desconstrução do *corpus*, “É preciso desestabilizar a ordem estabelecida, desorganizando o conhecimento existente” (Moraes, 2003). Nesse sentido, ao passo que dava andamento ao processo, a pesquisadora identificou a fase que estava vivenciando com a frase na qual destacam os autores: “A

unitarização é um processo que produz desordem a partir de um conjunto de textos ordenados. Torna caótico o que era ordenado”.

A desordem é condição para formação de novas ordens. Novas compreensões dos fenômenos investigados são possibilitadas por uma desorganização dos materiais de análise, permitindo ao mesmo tempo uma impregnação intensa com os fenômenos investigados. (MORAES e GALIAZZI, 2011, p 22).

Nesse momento de desordem, houve a necessidade de se fazer uma construção textual prévia de cada grupo dos materiais – entrevista e documentos – com anotações a fim de organizar o caos promovido pela desconstrução dos textos, descrevendo as principais unidades de sentido.

### **3.3.2 Processo de Agrupamento: Categorização**

Logo após a desconstrução dos textos e de formar as unidades, iniciamos o segundo elemento do ciclo de análise, o estabelecimento de relações, também denominado Categorização, um desafio para o pesquisador, por ser a etapa mais criativa.

Nesta investigação esta etapa foi construída por meio de dois movimentos: o primeiro movimento da categorização teve como objetivo analisar de forma minuciosa cada grupo de materiais – entrevista e documentos - a fim de desvendar os elementos e aspectos semelhantes de cada um deles. O segundo movimento iniciou com o agrupamento dos dados considerados comuns entre todos os materiais.

A categorização é um processo de comparação constante entre as unidades definidas no momento inicial da análise, levando a agrupamentos de elementos semelhantes. Conjuntos de elementos de significação próximos constituem as categorias (MORAES e GALIAZZI, 2011, p 22).

Quando estabelecemos as relações, e agrupamos os dados de cada grupo de materiais, obtemos a sustentação para a construção da produção textual, que teve a finalidade de informar o que foi interpretado durante a análise do *corpus*. Após a identificação dos materiais, a unitarização e a categorização, passamos para a comunicação dos resultados por meio da construção de um novo texto.

### 3.3.3 Metatexto

Esta é fase que desencadeia numa compreensão renovada do todo, ou seja, o metatexto resultante desse processo é o produto de uma nova combinação dos elementos construídos anteriormente.

Os metatextos são constituídos de descrição e interpretação, representando o conjunto um modo de teorização sobre os fenômenos investigados. A qualidade dos textos resultantes das análises não depende apenas de sua validade e confiabilidade, mas é, também, consequência do fato de o pesquisador assumir-se autor de seus argumentos (MORAES e GALIAZZI, 2011, p 32).

Como resultado, os metatextos construídos a partir da categorização, - de todos os materiais e da descrição individual dos dados de cada grupo de instrumento, a fim de divulgar as relações entre as informações que se considerou relevantes neste estudo - promoveram a auto-organização. Cabe referir que o metatexto é o terceiro e último elemento do ciclo de análise.

Os autores (Moraes e Galiazzi, 2011) destacam a auto-organização como um processo de aprendizagem viva, o momento de luz, “procura mostrar como emergem as novas compreensões no processo analítico, atingindo-se novas ordens por meio do caos e da desordem”.

Na análise, os textos são considerados materiais que descrevem fenômenos a partir dos quais são construídos significados dos elementos ocasionados em um determinado contexto. Estes textos não carregam um significado por si próprio, pois o pesquisador constrói significados a partir da teoria utilizada e de seus pontos de vista.



## 4 A PEDAGOGIA SOCIAL

### 4.1 HISTÓRIA

A Modernidade, que começa a tomar forma em meados do Século XVI, se caracterizava principalmente pelo individualismo, pela afirmação da burguesia e por uma economia de mercado capitalista. É um tempo novo, marcado por intensas transformações e rupturas a níveis sociais, políticos e religiosos. Nesse contexto, a educação também sofre mudanças.

A Reforma religiosa e cultural, iniciada por Lutero, abriu caminho para uma concepção pedagógica fundamentada na instrução universal. “A partir do momento em que os protestantes começaram a construir suas igrejas eles providenciaram também a construção de escolas de sua confissão”(GAUTHIER, 2010, p.109). Ancoradas neste dado é possível constatar a importância do Movimento tanto para que novas escolas fossem criadas quanto para o aumento do contingente de sujeitos escolarizados.

Com a Reforma Protestante Lutero pretendia promover uma mudança na estrutura da Igreja. Esse movimento correspondeu a uma revolução no campo religioso que questionava a autoridade papal que já começava a tornar-se desmoralizada, colocando em dúvida certos dogmas e rompendo a unidade religiosa. Neste período, a educação era percebida como uma função social, onde a instrução e a valorização da língua como forma de aproximação dos textos da Sagrada Escritura poderiam amenizar a forte corrupção na Igreja de Roma. Sendo assim, a educação torna-se uma obrigação para os sujeitos e um dever do Estado. As horas laborais eram divididas entre a frequência escolar, que durava em torno de duas horas diárias, e a prática para aprender um ofício, educação e trabalho tinham igual relevância, os estudos deveriam ter uma motivação e uma finalidade estabelecidas.

Tais iniciativas, impulsionadas pelo movimento da Reforma, provocam a necessidade de uma reforma dentro da Igreja Católica. Logo após assumir o pontificado, Paulo III convoca para um concílio, chamado de Concílio de Trento. O intuito era de confirmar questões essenciais da igreja e definir novas atividades para

os eclesiásticos no plano disciplinar e pastoral (Cambi, 1999), para difundir a religião católica e “parar com a heresia protestante”. Estas providências inibem o apoio para estas iniciativas de reforma da igreja, pois se começa a perceber uma forte dependência do Estado à Igreja.

No momento em que os monarcas percebem a forte pressão política exercida pela igreja, resistem ao movimento de iniciativa reformadora, dando início ao movimento seguinte chamado de Contra-Reforma. A principal diferença entre os dois movimentos é a de que o da Reforma tinha a intenção de passar uma instrução mínima para os grupos burgueses e populares para a leitura pessoal dos Textos Sagrados, e o da Contra-Reforma propunha um padrão cultural e formativo de acordo com modelo político e social vivenciado na época.

Esse interesse mais pronunciado da Igreja Católica pela dimensão educativa é explicada pela renovada concepção do homem elaborada pela teologia tridentina e na definição de novas tarefas pastorais atribuídas à instituição eclesial. O homem se redime do pecado não pela fé, mas também pelas obras. Já que a graça de Deus só age se o homem se dispuser a aceitá-la, ele deve ser preparado para esse escopo. (CAMBI, 1999, p. 257)

São criadas instituições específicas aptas a organizar a vida de todo cidadão, principalmente na fase juvenil, nos quais eram elaborados alguns modelos de comportamentos, dispondo-os à submissão e a autoridade (Cambi, 1999). A finalidade da educação passou a ser a obediência, como uma aceitação da ordem que a família, a escola e a igreja estabeleciam, sendo que a primeira citada era designada a defender a infância da corrupção moral da sociedade.

Além disso, por meio dos ideais reformadores, começa-se a ter uma visão de sociedade ideal, onde a formação do homem se realiza através de uma educação coletiva, de responsabilidade do Estado, mas aceita por todos os membros. O homem assume um padrão de cidadão perfeito e harmônico formado pela comunidade e não o contrário. Tal posicionamento é chamado de pedagogia utopista, e de acordo com diversos pensadores da época, pode ser um instrumento de reforma intelectual e política, pois abre novas perspectivas pedagógicas para a época moderna e contemporânea.

Alguns movimentos de renovação da pedagogia começam a ser teorizados a partir do século XVII, no qual os processos educativos recaem sobre a profissionalização e a formação humanístico-religiosa, mas principalmente sobre o

controle social e os desvios, até mesmo os juvenis. Os pedagogos nesse período, se inspiravam na natureza e esta, entendida como obra divina, era perfeita e inteiramente organizada (Gauthier, 2010). Assim adotam a ordem excessiva como método para impor, principalmente a juventude inquieta da época, uma rotina metódica baseada no controle.

A exigência desse controle era feita de acordo com alguns fatores: o tempo e o espaço, onde se controlava a entrada e a saída dos alunos bem como evitar a “confusão e o barulho”; a conduta onde os alunos nunca ficavam sozinhos e estavam sempre vigiados; a postura que era considerada um sinal de ordem, a falta dela era um sinal de “relaxamento” que causava justamente a temida “desordem” e os deslocamentos onde cada aluno tinha um lugar que lhe era designado, seja dentro ou fora de classe. (Gauthier, 2010)

A família torna-se o principal ambiente de formação moral, mantendo o controle sobre os indivíduos, a igreja desempenha uma função social cada vez mais ativa e a escola inicia o processo de organização de classes por idade e reformulação de seus métodos. Ainda se mantém um pensamento utópico incumbindo a educação como responsável pela regeneração do homem e a reconstrução da convivência social.

O Século XVIII, considerado um marco entre o mundo moderno e o contemporâneo, foi marcado também pelo processo de emancipação dos povos e do Estado, chamado de “processo de laicização”, um momento em que a liberdade de indivíduos e de classes sociais foram decisivas para uma transformação de paradigmas. Além de grandes mudanças políticas, econômicas e jurídicas, outra mudança que merece destaque é o novo papel assumido pelos intelectuais da época, que agora começam a exercer uma função pública e sociopolítica. Por meio de seus estudos idealizam um novo cenário do saber educativo, com bases empíricas e científicas, identificando um novo modelo intelectual: o de idealizadores de reformas.

O intelectual torna-se mediador entre sociedade e poder, adquire maior autonomia, sua presença é ativa no âmbito social, muito ativa até, ele se impõe como consciência crítica de toda a vida social e sua produção cultural adquire uma função de guia em toda sociedade civil e até mesmo em relação ao Estado, nos momentos mais favoráveis. (CAMBI, 1999, p. 325)

A educação torna-se a porta de entrada para a vida social, promovendo a emancipação dos cidadãos, libertando-os de preconceitos e religiões impostas. Com uma grande tendência a tornar-se universal, a educação, agora laica, visa a formação cidadã e é voltada para a socialização e a civilização dos indivíduos, dando oportunidades para que os mesmos sejam capazes de viver de maneira autônoma.

Do mesmo modo, com uma renovação da filosofia da educação e dos modelos educativos, o chamado “pai” da pedagogia contemporânea, Jean-Jacques Rousseau revolucionou a pedagogia, colocando no centro da sua teorização a criança (Cambi, 1999), e utilizou como parâmetro a educação e a formação moral, identificando as possíveis causas do “mal da sociedade”.

Ainda no mesmo Século XVIII, a Revolução Industrial marcou profundas mudanças na sociedade moderna, lançando um novo sujeito socioeconômico: o operário (proletariado) que independente de uma inicial submissão, logo tomou consciência de sua realidade social e por meio do apoio de sindicatos organizou novas técnicas para se fazer ouvir, como as greves e as manifestações públicas, desenvolvendo assim uma ideia de classes e valores com fins e objetivos favoráveis às classes populares. Os processos educativos começam a agir com profundidade, renovam as mentalidades da sociedade e definem novos valores, sejam eles laicos ou civis, e fazem surgir um novo tipo de indivíduo, o cidadão com seus direitos e deveres.

Posteriormente, com a Revolução Francesa em 1789, surge a Época Contemporânea, que abre caminhos para mudanças transformadoras da sociedade e de seu modo de organização. Foi um momento assinalado por constantes inquietações (Cambi, 1999) e pelo início da percepção do pluralismo de classes sociais, dando destaque ao dinamismo social, ideológico e político da época. Nesse período, também, cresceu a noção dos direitos das massas e da democracia, por isso, a contemporaneidade tornou-se um período marcado por processos intensos de lutas e de movimentos das classes sociais (cidadão, trabalhador, mulher, crianças, etnias, enfim das minorias) radicalmente conflituosos, que tencionou as relações entre a massa e a elite.

De um lado, a tomada de consciência de uma vulnerabilidade de massa que torna cada vez mais fictícia a propensão a reduzir a questão social [...]. De

outro lado, uma transformação da concepção do trabalho, que não é mais só um dever que responde a exigências religiosas, morais ou mesmo econômicas. O trabalho torna-se fonte de toda riqueza, e, para ser socialmente útil, deve ser repensado e reorganizado a partir dos princípios da nova economia política. (CASTEL, 2013, p.213)

Após a Revolução, surgem também os agrupamentos políticos e ideológicos que a seguir originam os verdadeiros partidos, que são criados basicamente para as associações de classes com os mesmos ideais, reúnem e dialogam sobre suas propostas e sobre os estatutos internos.

Por possuir este caráter transformador, a contemporaneidade que denotava uma função participativa e democrática da sociedade, traz a educação como ponto central para a continuidade de suas reivindicações. Paralelamente, há um grande crescimento da Pedagogia, a qual se torna o ponto de mediação para a integração dos cidadãos na vida social, articulando-se por meio de processos teóricos, práticos e de projeção, garantindo seu êxito de acordo com a fase histórica vigente. Além disso, a educação começa a ser percebida como educação social, que dá substância ao político (Cambi, 1999), mas que também se reorganiza de acordo com um modelo que associa ciência e filosofia.

A sociedade na época tinha necessidades ideológicas dinâmicas, dessa forma a pedagogia não possuía apenas o papel central desse processo, mas também deveria ter o objetivo de socialização para uma unificação social que teria que atender os anseios transformadores desse período.

A importância social da ideologia afirmou também a centralidade da pedagogia, que, do modo mais descoberto e mais orgânico, encarregou-se dos objetivos ideológicos de uma sociedade, na transmissão de conhecimentos, de comportamentos, de atitudes mentais (por exemplo: a produtividade como estilo de vida, individual e coletivo; a organização escolar dos conhecimentos que sublinha sua ordem hierárquica e, ainda, a função produtiva – como ocorre nas sociedades industriais) (CAMBI, 1999, p. 383)

Esse olhar também ideológico sobre a pedagogia coloca como ponto de reflexão central, a relação complexa entre os processos pedagógicos e a sociedade, entre o papel da escola e a sociedade, que a partir daí atravessou significativamente a teorização pedagógica sobre a educação e o saber até os dias atuais.

Um dos principais motes estruturais da pedagogia contemporânea, que transpõem a conexão pedagogia/sociedade, é o intenso envolvimento político e social gerado desde o surgimento da pedagogia. Tal envolvimento oscila entre os

estudos dos diferentes modelos pedagógicos para dar conta de uma funcionalidade para o estreito vínculo entre educação, pedagogia e sociedade.

Durante o Século XX, a necessidade de renovação da sociedade fez com que o “mito da educação” (Cambi, 1999), de que tudo pode, fosse repensado. Porém a pedagogia continua sendo percebida como a única possibilidade emancipatória da sociedade contemporânea.

#### 4.2 DO TRABALHO SOCIAL PARA A EDUCAÇÃO SOCIAL

Na modernidade, período no qual a educação começa a ser fundamental diante de demandas sociais e políticas, também é vista como o principal recurso para o desenvolvimento social. Ainda no mesmo período, na Europa, já se pensava em uma pedagogia de caráter humanitário que pretendia estender uma educação para todos os cidadãos, independente de sua realidade social e/ou econômica.

Mesmo com esse contexto atual da realidade da pedagogia, que vem se desenhando desde a Modernidade, a Pedagogia Social possui um pequeno espaço nos estudos científicos pedagógicos. Talvez a Pedagogia Social Teórica não tenha sido reconhecida como um verdadeiro saber científico por não possuir todas as características exigidas a todo e qualquer saber científico, como por exemplo, a sistematização.

O trabalho social surgiu na Alemanha em 1889, com suas atividades iniciais voltadas aos “inválidos”, posteriormente, com algumas reformulações em sua legislação se passou a dar uma maior atenção à juventude, garantindo os cuidados a quem precisasse, com a finalidade de erradicar a miséria e a opressão. Os alemães frequentemente se referiam ao trabalho social como “jugendhilfe” (assistência social à juventude), e este trabalho possuía três formas de intervenção: ajuda educativa, ajuda profissional e ajuda cultural à juventude. (FERMOSO, 1987)

O trabalho social institucionalizado começou na Espanha em 1944, ano em que foi incluída no plano de estudos do curso de Pedagogia da Universidad de Madrid. Desde então os seus campos de aplicação têm sido repetidos em todo o Ocidente, como por exemplo, no campo da educação especializada e profissional.

O olhar de Fermoso (1987) sobre a pedagogia social nos remete a ideia de que a mesma convém somente para um modelo concreto de sociedade, porque nela se produz o processo de socialização e porque os costumes e estilo de vida são peculiares a cada uma delas. A aprendizagem social se efetua em um meio determinado e a sua meta é assimilar as regras típicas daquela cultura. (FERMOSO, 1987)

Para que sejam alcançados os efeitos esperados do trabalho social, algumas ações educativas se fazem necessárias, mas não são totalmente suficientes. Neste caso, o ideal é tentar buscar meios para que se alcance objetivos e metas específicas, mas não com uma visão utópica da educação, como sempre foi percebida no decorrer da história.

Os alemães deram preferência a uma educação socializadora, pois pretendiam atender mais o desenvolvimento social mediante a educação do que o desenvolvimento individual. Muitos teóricos baseiam seus estudos em educação de acordo com questões sócio pedagógicas, já que a pedagogia social passa a ser, antes de qualquer coisa uma tendência sociocultural da sociedade contemporânea.

Dentro de los límites que le son propios, el trabajo social desarrolla disposiciones, lo que equivale a decir que oculta una dimensión educativa. Aunque las disposiciones a desarrollar afectan primeramente la personalidad del educando/reeducando, proyectan también su alcance a las relaciones con los demás, cultivadas por la educación social, objeto primordial de la nueva disciplina pedagógica. (FERMOSO, 1987, p. 98)<sup>8</sup>

As tendências teóricas da Pedagogia Social se apoiam nos critérios da Pedagogia e da Ciência da Educação, com as quais se trabalha buscando a formação de equipes de trabalho e de pesquisa multidisciplinares, além de propiciar a introdução de novos paradigmas.

A Pedagogia Social no Brasil é recente, e é marcada por uma série de intervenções sociais que se fazem necessárias a partir de demandas sociais e de políticas públicas, coerentes às diversas transformações da sociedade brasileira,

---

<sup>8</sup>Tradução: Dentro dos limites que lhes são próprios, o trabalho social desenvolve disposições que equivale dizer que oculta uma dimensão educativa. Ainda que as disposições a desenvolver afetem primeiramente a personalidade do educando/reeducando, projetam também seu alcance às relações com os demais, cultivadas pela educação social, objeto primordial da nova disciplina pedagógica. (Tradução própria)

ênfatizando também uma necessidade de consolidar uma fundamentação nos campos investigativo, teórico e prático.

Quando se trata de focalizar a Pedagogia Social como campo de estudo, ela se coloca como parte da pedagogia e esta por sua vez como parte das Ciências Humanas e Sociais, entretanto, a Pedagogia Social traz diversas implicações, que devem ser cuidadosamente estudadas para se entender sua posição no contexto científico e popular, em cada uma de suas ramificações.

A Pedagogia Social originou-se no período em que existia uma crença com relação à educação, um mito de que ela, por si só, resolveria a questão das desigualdades talvez por isso seja atribuído a ela, sozinha, um papel decisivo no desenvolvimento da sociedade. É importante demarcar as técnicas próprias de intervenção pedagógica no trabalho social, para que o mote da educação social não seja reduzido simplesmente a um trabalho preventivo e “reeducador”.

A Pedagogia Social faz referência também à socialização do sujeito, tanto a partir de uma perspectiva de situações especiais - inadaptação social - como aos aspectos educativos do trabalho social. O jovem socializa-se dentro e fora da instituição escolar e, por isso, a educação social pode efetivar-se em diferentes contextos nos quais se desenvolve a vida cotidiana das pessoas. Nesse sentido, não pode definir-se exclusivamente por ocupar o espaço não escolar, o que poderia implicar em uma redução da mesma. As constantes transformações e diferenças sociais abrem caminho para a criação de um novo tipo de intervenção da educação, que une as questões sociais aos processos educacionais.

#### 4.3 UM PROJETO SOCIAL NO CORAÇÃO DA COMUNIDADE – UM EXEMPLO DO TRABALHO DA PEDAGOGIA SOCIAL EM PORTO ALEGRE<sup>9</sup>

O Projeto Social observado foi fundado por uma congregação religiosa que possui como marco em seu trabalho missionário principalmente a educação e a promoção da vida de crianças, adolescentes e jovens pobres, órfãos e abandonados.

---

<sup>9</sup>Todas as informações sobre a instituição foram retiradas de documentos oficiais gentilmente cedidos pela coordenação pedagógica do Projeto.



Os locais de ação são geralmente, obras sociais, paróquias, centros educativos, centros de formação profissional, casas-famílias (abrigos), oratórios e escolas. Geralmente localizados em bairros populares e periferias de centros urbanos.

Atualmente a congregação está presente na Europa (Itália, Espanha, Albânia, Romênia); na Ásia (Índia); na África (Guiné Bissau, Serra Leoa, Gana); na América (Estados Unidos, México, Equador, Colômbia, Argentina, Chile e Brasil).

O Instituto responsável pelo projeto é uma entidade beneficente, filantrópica, sem fins lucrativos fundada no Brasil em 1929, mas seu surgimento aconteceu em Turim na Itália no ano de 1873.

No Brasil, esta congregação chegou em 05 de janeiro de 1915, procedente da Itália, aportando na Estação de Quinta, Rio Grande/RS, depois no município de Jaguarão/RS, mais tarde em Pelotas/RS e por fim, em Ana Rech/RS e Caxias do Sul/RS. Os sacerdotes responsáveis foram os primeiros representantes desta Ordem que aportaram em terras brasileiras em 1915. Em março do mesmo ano chegaram outros sacerdotes e assim deram início ao trabalho missionário no território brasileiro.

No município de Porto Alegre estão atuando desde 19 de março de 1954, porém oficialmente o Instituto foi fundado somente no ano de 1965. Atualmente, estão presentes em dez estados brasileiros: Bahia, Paraná, Santa Catarina, Rio de Janeiro, Distrito Federal, Ceará, Pará, Maranhão, São Paulo e Rio Grande do Sul.

A sede do Projeto Social está localizada na periferia de Porto Alegre/RS, em uma comunidade da Região Leste. A Rede de Ação Social, assim é chamada porque é composta por cinco espaços distribuídos pela comunidade, conforme relação abaixo. Considerando o escopo deste será destacado apenas o "*Centro de Formação Profissional*", local onde foi desenvolvida esta Pesquisa.

**Centro Infante Juvenil** – oferece oficinas educativas (Programa Sócio Educativo) no período inverso ao da escola regular, atualmente possuem vagas para até 200 crianças e jovens.

**Instituição de Educação Infantil** – teve início em 1986 com as Irmãs Pastorinhas e com as mães da comunidade. Atende até 80 crianças.

**Pré-Incubadora** – é um espaço reservado para o atendimento dos jovens, dos idosos e das famílias da comunidade. Tem como objetivo a qualificação e o ingresso dos jovens, das mulheres e dos adultos em geral, no mercado de trabalho.

**Biblioteca Comunitária**– atende mais de 600 pessoas por mês, oferece momentos de leituras nas escolas, nas creches e nas associações da comunidade.

**Centro de Formação Profissional** – Local no qual o Projeto foi desenvolvido. É composto por três diferentes propostas de cursos, conforme descritos a seguir:

**JUART** (Juventude e Arte), focamos nossa observação participante na turma da manhã do Juart, na qual atualmente são atendidos 24 jovens. De acordo com os documentos da Obra Social, este programa visa a realização de oficinas de dança, cidadania, informática e prática esportiva. É um espaço visto pela coordenação como um “potencializador de talentos”.

**PJA** (Programa Jovem Aprendiz) é um programa do Governo Federal em parceria com a Instituição e empresas. Tem como principal objetivo preparar o jovem para o mercado de trabalho. O jovem necessita estar estudando e irá trabalhar no período inverso ao da escola. Muitos dos jovens quando ingressam no JUART, tem em vista este Programa. No entanto nem todos conseguem.

**TE** (Trabalho Educativo) na proposta desse programa, a “dimensão do ser e do pensar tem primazia sobre o fazer e o produzir”. Sua tarefa é o favorecimento da cultura da solidariedade, a valorização da vida e da dignidade do jovem como sujeito de direito. As ações desenvolvidas são as oficinas de reciclagem de computadores e de padaria e confeitaria, esporte e cultura.

De acordo com o registro dos documentos, a instituição trabalha baseada na “Pedagogia do Amor”<sup>10</sup> e tem como objetivo principal o compromisso com a vida e desenvolve o potencial educativo, social e cultural, por meio dos projetos sociais, visando atender os moradores da comunidade e dos arredores. As primeiras ações realizadas pelos sacerdotes da congregação foram direcionadas para o esporte, para a busca do acesso ao estudo, visitas às famílias e a garantia da saúde.

---

<sup>10</sup> De acordo com o Projeto Educativo, a Pedagogia do Amor “refere-se a educação do coração e é uma ação de diálogo que atinge as emoções dos educandos e compromete todos os educadores” (p. 22).

Na sua história de atuação em campo de ação social, educação e de promoção humana prioritariamente com crianças, adolescentes e jovens empobrecidos, a instituição tem, aqui e em outros lugares, como base firme a educação formal e popular, a iniciação profissional e a educação do coração.<sup>11</sup>

No esporte tinham como enfoque o respeito às normas de convivência e quando o jovem estivesse “apto”, ingressava em outras atividades do projeto. Na educação, voltada principalmente para a população infanto-juvenil “empobrecida”, realizava-se o ensino regular e profissionalizante de qualidade. E na área da saúde, foi construído um ambulatório em uma área de 800m<sup>2</sup>, com atendimento médico e de enfermagem. Esta experiência resultou na posterior parceria com a Secretaria de Saúde do Estado e a partir dessa daí criou-se uma Unidade Sanitária.

A Missão da instituição é “Ser referência na promoção da vida de crianças, adolescentes, jovens e suas famílias, atuando em projetos integrados e sustentáveis, oportunizando uma formação integral que possibilite a vivência de valores humanos e cristãos no exercício da plena cidadania”. A instituição atenta aos sinais dos tempos e atuando na comunidade, tem como missão vivenciar e divulgar os valores cristãos – amor misericordioso de Deus – despertando e valorizando potencialidades individuais e coletivas das crianças, adolescentes, jovens e suas famílias, promovendo o desenvolvimento social para que nenhum se perca”.

#### 4.4 O PROJETO SOCIAL COMO ALTERNATIVA DE “RESGATE DOS ÚLTIMOS”

“Educar o coração, acolher crianças, adolescentes, jovens e suas famílias em situação de vulnerabilidade social, nossa missão é pelos os últimos.”<sup>12</sup>

A palavra último, de acordo com o dicionário da Língua Portuguesa, quer dizer: que está ou vem no final; aquele ou aquilo que está ou vem depois de todos.

Atualmente, são definidas algumas “categorias” para definição de limites socioeconômicos, a da pobreza, por exemplo, e que são determinadas para talvez tornar os sujeitos em possíveis “clientes” dos projetos sociais. Muitas vezes essa

---

<sup>11</sup> Extrato de texto retirado do documento Oficial da Rede a qual o Projeto está inserido.

<sup>12</sup> Extrato de texto retirado do Projeto Educativo. Este documento é utilizado por toda rede de escolas e projetos sociais em todo o Brasil.

“etiquetagem social” (Carvalho e Baptista, 2004) é acompanhada por programas de inclusão social e podem enraizar muito mais a situação dos sujeitos atendidos, do que ultrapassar tais situações excludentes. Neste viés, podemos estar diante de situações capazes de inibir uma inserção social autêntica, ou em outras palavras inibir uma inclusão social autônoma e participativa.

O poder instituído pela organização social dominante, na maioria das vezes, e através de suas imposições, produz os guetos, para que os grupos tidos como indesejáveis, se mantenham fora da sua demarcação geográfica. Estes grupos são “autogeridos” por oposição aos poderes estabelecidos e criam alternativas próprias de constituição de suas identidades (Carvalho e Baptista, 2004).

É importante destacar aqui que propagar a ideia de que os direitos ao acesso a igualdade não dependem da capacidade de seus beneficiários, é negar que existem profundas lacunas e contradições ligadas principalmente às discriminações econômicas e étnicas. Estas questões pulverizam o sentimento de insegurança e de medo na sociedade, na qual o controle social é a cada dia mais frágil. Os atores sociais envolvidos nesta teia, por sua vez, começam a questionar as regras da vida em sociedade, especialmente com relação a cidadania e a constituição das identidades coletivas.

As sociedades de risco – uma vez ganha a consciência da precariedade e experimentadas as prerrogativas da segurança social em paradoxal correlação com a progressiva perda de confiança no controle dos acontecimentos pelo recurso à previsão e à prevenção – redundam em sociedades do medo. (CARVALHO e BAPTISTA, 2004, p. 9)

Vivemos um pânico moral causado pelo “suposto desvio” da juventude contemporânea. Desvio representado e construído como uma questão de deficiência, incompletude e inadequação. As incertezas e a falta de perspectiva na passagem da juventude para a fase adulta, fazem com que os jovens sejam vistos como “alienígenas” que não irão embora, mas que ficarão e assumirão o comando (Green e Bigum, 1995). Necessitamos ter muita clareza sobre isso, sobre o que devemos esperar e sobre o que devemos fazer.

Se nos referirmos à Pedagogia Social, que possui como enfoque central e motivador de sua ação, o sujeito, podemos pensar que o trabalho desenvolvido pelos projetos seja baseado na percepção das fragilidades, das contradições sociais, mas principalmente que seja focado nas potencialidades individuais,

destacando a dinâmica coletiva das diferentes realidades sociais e a sua heterogeneidade própria.

Esta propagação do pânico moral em torno da escola, e nesse caso específico do projeto social, é com relação aos jovens e também com a mídia popular, fazendo aumentar o predomínio do tema “deficiência” no sentido de carência educacional e/ou social, por exemplo. Talvez tenhamos que compreender que estas carências são diferenças, reconhecendo que algumas coisas mudaram, e que existem formas diferentes de constituir-se na vida, que não exatamente são formas indevidas.

É neste contexto, onde os jovens já possuem o estereótipo causado por sua condição econômica, cultural e étnica, que são questionadas as “identidades instituídas” (Carvalho e Baptista, 2004) e que tentam construir a sua própria história e a sua identidade, na medida em que tentam interagir diante destes conflitos.

O outro não é assim, de facto, integralmente conceptualizável, sendo sempre, portanto, parcialmente indescernível, incompreensível e não transformável, tal na convicção de que o franqueamento do limite que permite aprofundar a sua identidade pode também destruí-la por força da imposição subtil de novas identidades. (CARVALHO e BAPTISTA, 2004, p. 78)

O projeto social observado - como a maioria dos projetos sociais está localizado na periferia e por sua vez atende jovens moradores desta periferia, que são pobres e a maioria negros - passa a se tornar um marcador identitário destes jovens e, ainda, para alguns deles talvez seja um elemento decisivo da sua trajetória.

Além disso, cabe destacar as concepções que o projeto tem sobre a juventude em nossa sociedade. Aspectos como o controle do tempo livre dos jovens, a formação dos mesmos para desempenhar determinadas funções ou fazer certas atividades, a preparação para a inserção no mercado de trabalho e algum tipo de remuneração ou pagamento de uma “ajuda de custo” são dimensões que costumam estar vinculadas a ações voltadas para jovens participantes do projeto, mas que, de acordo com os próprios jovens, não são determinantes para sua permanência.

Dick (2003) escreve em seu texto que nos primórdios do Século XIX não existia juventude e sim jovens operários, isso porque não havia pronunciamentos coletivos e tampouco autobiografias. Nesse período, a sociedade necessitava do

trabalho e da obediência juvenil e exigia o seu silêncio. Este posicionamento pode nos parecer familiar se pensarmos em alguns “métodos disciplinares” e assistenciais adotados pelo projeto social no qual se pauta esta investigação.

Do mesmo modo, a cultura popular ainda é analisada com certa desconfiança quanto ao seu valor pela maioria dos colaboradores envolvidos no referido projeto social. Seja por aversão ou por simples medo de que seja difundida, os educadores anulam o fato de que essa cultura poderia destruir o “analfabetismo cultural” (Green e Bigum, 1995) causado pelo seu comportamento excludente.

A ideia de “resgate”, de “salvação” constante na fala dos educadores do projeto, pode estar ligada ao fato de a construção histórica da assistência, desde seu surgimento vincular-se ao cristianismo e as concepções de caridade, assim como nos aponta Castel (2013):

O cristianismo retomou e sobredeterminou o critério da inaptidão para o trabalho, fazendo da miséria do corpo o sinal mais eminente para inscrever o pobre em uma economia da salvação. Aceitou também que o próximo a quem se deve dirigir o amor pela humanidade sofredora seja, preferencialmente, aquele que está próximo, que está inscrito em redes de participação comunitária. (CASTEL, 2013, p.81)

Do ponto de vista institucional, desde a época moderna, as práticas sociais e de assistência se localizaram primeiro em conventos e instituições religiosas tendo a Igreja como a principal administradora do social. Talvez a passagem para as organizações laicas tenha se dado sem interrupção. Justamente é o caso estudado nesta dissertação, pois o Projeto Social investigado possui como Diretor Geral um Sacerdote.

Nessa linha de pensamento, talvez não devêssemos perceber apenas os sujeitos que, por uma série de fatores, foram postos à margem, mas também perceber os que estão, mesmo em sua frágil situação, constituindo-se a partir dos vínculos construídos nas interações que estabelecem com os demais participantes do Projeto sejam eles outros jovens ou educadores.

## 5 JUVENTUDES

### 5.1 O CONCEITO DE JUVENTUDE<sup>13</sup> EM UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA

Para conceituar a juventude cabe fazer um olhar histórico de como o conceito, ao longo do tempo veio se construindo. Fazendo um retorno no tempo, chegamos até a cultura grega, a qual contribui, até os dias de hoje, para a forma ocidental de pensar, de se relacionar e de se organizar em sociedade.

A educação – Paidéia – era a “coluna vertebral” (Dick, 2003) da vida em sociedade, onde os papéis das classes eram muito bem definidos, a cultura era transmitida pelos mais velhos (mais sábios) para os mais novos. Os jovens passavam pela iniciação na *polis*<sup>14</sup>, aprendiam os jogos de caça e os esforços físicos, que faziam parte das atividades básicas para a sociedade da época e que garantiriam o propósito: o ideal de beleza e a guerra. Dessa forma, o jovem ideal era aquele que se caracterizava como belo e forte, como aquele que garantiria com seu próprio corpo as situações fundamentais para sua vida.

Já no contexto da Idade Média, a juventude era a considerada como daquele grupo de pessoas que “deveria ser naturalmente reguladas”. Por este motivo, houve uma concordância histórica de que o jovem neste período era ou movido por “paixões” desenfreadas, ou sinônimo daquela classe que oferece divertimento à sociedade. Dick fornece-nos elementos que clarifica essa ideia: “A sucessão das festividades, envolvendo os jovens de várias localidades, era prova de que a juventude não vivia desorganizada” (DICK, 2003, p. 121).

Também neste período, o cristianismo passa a ser a religião oficial, e o tempo que trouxe para o mundo ocidental a extensão da escola para todos, não excluindo ninguém (Dick, 2003), nesse sentido é importante considerar que o surgimento das instituições educacionais, pode revelar-nos alguns dados importantes para a atual realidade escolar. O discurso da época acerca da juventude era

---

<sup>13</sup>Este capítulo abordará exclusivamente a juventude ocidental.

<sup>14</sup>*Pólis* significa cidade-estado. Compreendia a totalidade dos cidadãos, exceto os escravos, metecos e membros de populações subjugadas e distinguia-se de outras cidades pelo nome dos seus habitantes.

daqueles que precisavam ser, controlados e, nesse sentido, talvez seja sensato pensar que o surgimento das instituições educacionais na Idade Média estava intimamente relacionado a motivos institucionalmente reguladores e moralizantes.

No início da era moderna, ainda não se delineava uma demarcação nítida entre infância e juventude e também não havia uma noção precisa de juventude, o jovem era como um fenômeno emergindo dentro de um determinado contexto (Dick, 2003).

Nessa linha de raciocínio, já na modernidade, Kant escreveria, que a educação era percebida como a reguladora moral da conduta humana e que sem ela o homem fraquejaria a todos os seus caprichos. Em sua dissertação intitulada “Sobre a Pedagogia” (1776/1777) torna claro de que a falta de disciplina é pior que a falta de cultura, pois esta última é passível de ser adquirida a partir de um dado momento, enquanto que uma ausência de disciplina é de difícil correção. Nesse sentido ele aponta para a importância de que o próprio sujeito estabeleça o projeto de sua conduta no mundo.

Na esteira de Lacerda (2009) é possível afirmar que sinalizando para um futuro a ser alcançado, a partir do pleno desenvolvimento das potencialidades humanas, o que, em última análise, significa torna-se melhor, moralizar-se ao discernir entre bem e mal, o texto “Sobre a Pedagogia” ressalta o compromisso da geração adulta, mais experiente em relação aos mais jovens, tanto no que se refere à educação física quanto à educação do caráter, entendida como a possibilidade de que a selvageria ceda espaço “às leis da humanidade e comece a fazê-lo sentir as forças das próprias leis” (KANT, 1996, p.12)

Importante destacar que, nesta época, foram os grupos de socialização entre os rapazes, que se encontravam a princípio de maneira informal, que com seus “rituais”, lançaram as bases para o que hoje chamamos culturas juvenis. Nesse período, considerava-se a juventude como uma fase de transição para a vida adulta e, o que definiria o final desta etapa seria o matrimônio e a casa própria.

A partir deste período interessa destacar dois momentos que contribuíram para o surgimento do conceito de juventude e, nos quais é possível distinguir duas tendências distintas: Nos dois momentos a primeira delas responde a “invenção da



juventude” pelos Estados e a segunda, uma contra tendência, que corresponde a “invenção da juventude” pelos seus próprios protagonistas.

O primeiro momento vai ocorrer ao final século XIX inícios do século XX “com a primeira geração da história que se socializou a partir de uma chave estatal nacionalista na qual encontraremos abundantes dispositivos de filiação identitária através, por exemplo, do serviço militar obrigatório para os jovens” (KRIEGER, p.6, 2013). Este é o momento da invenção, pelo Estado, de uma juventude belicista, masculina e patriota. Essa concepção de juventude que aqui se forja é marcado pelo compromisso com a Pátria: o que significa inclusive, entregar a própria vida para defendê-la.

Anos depois em evidente contraste a essa posição, os próprios jovens dirão “não” ao estado bélico durante a guerra do Vietnam. Esse movimento que nasce nos Estados Unidos, ganha corpo em escala mundial e preconiza o surgimento de uma juventude com uma identidade mais cultural que política e com uma ampla reivindicação pela paz e pela liberdade. Em outros países assume a forma de luta armada contra o estado capitalista e o imperialismo, especialmente na América Latina.

Para Krieger (2013) o segundo momento acontece no final do século XX, e guarda estreita relação com o processo de globalização política econômica. Nesta ocasião a juventude acaba por ser desinventada, “desde cima” pelo Estado tanto no plano simbólico como enquanto sujeito político. Desde aí

passa a ser interpelada, estigmatizada e produzida como juventude apática, indiferente e portadora de uma identidade globalizada sem densidade histórica, e, por conseguinte, sem agência política, e sem dúvidas diferenciada e desconectada da geração rebelde, “hippie”, “guerrilheira”, que a precedeu, que parece não ter transmitido seu legado. (KRIEGER, 2013,p.8)

Em oposição a isso, ainda nos anos noventa, é possível identificar uma série de práticas juvenis de resistência que mesmo não sendo majoritárias vão marcando alguns contextos através de suas ações políticas. Porém é na primeira década do século XXI que a juventude irrompe em distintos lugares, como uma força poderosa que contraria a descrição da qual fora objeto. Esse é o tempo em que os jovens reivindicam e resgatam projetos históricos comuns, que eles protagonizam e fazem seus em sinal claro do envolvimento das juventudes com a causa pública e

questionamento ao papel, ao desempenho e a responsabilidade do mundo adulto com o que estamos vivendo.

Cabe agora, ainda que de forma breve, apontar alguns exemplos do protagonismo e resistência dos jovens brasileiros que permitem constatar a sua força na luta para conquistar seus ideais.

No Brasil, país que construiu sua história ao longo dos séculos, pelo olhar da Europa, abre-se espaço para a presença juvenil em momentos da história que, por meio da “rebeldia”, busca narrar a vida da população além do olhar convencional e oficial, ou seja na ótica da contestação. A juventude brasileira, ao longo de sua trajetória, foi identificada como protagonista de diversos movimentos e através destes movimentos, como “grupos singulares no interior da sociedade brasileira” (BAVA e COSTA, 2004, p.64).

O primeiro movimento de protagonismo juvenil, que podemos destacar na história no Brasil é o dos jovens abolicionistas. De acordo com Bava e Costa (2004) esse movimento estaria na origem de três outros grandes movimentos da “expressão da consciência política jovem na década de 1920” (ib, p. 64). O primeiro deles foi o Movimento da Semana de Arte Moderna, o segundo o Movimento Tenentista e o terceiro conhecido como o Movimento Político Partidário que deu origem a formação do Partido Comunista.

Em diferentes momentos da história brasileira, os jovens foram apontados como protagonistas de movimentos de resistência e “unificadores da nacionalidade” até o final da década de 60. Resistiram a diversos processos, como por exemplo, o processo de expropriação de trabalhadores, ao elitismo das políticas educacionais e a aristocracia militar, entre outros.

No processo de resistência, os jovens puseram em movimento seu imaginário e construíram uma linguagem que representou a sua identidade. [...] Essas referências permitem-nos afirmar a possibilidade de uma reflexão otimista e prospectiva da história da juventude brasileira, no século XX, uma vez que os jovens se revelaram, a toda a sociedade brasileira, como grupo ou movimento, capaz de protagonizar processos de formação cultural e política, alternativos para as novas gerações. (BAVA e COSTA, 2004, p. 65)

O protagonismo juvenil também teve destaque no Movimento Estudantil que teve início na mesma época – anos 60 – e que de acordo com o que nos informa Dick (2003) foi um movimento “impulsionado” pelo Ministério da Educação, que era

incapaz de responder com ofertas de ensino à demanda de jovens brasileiros nesse período. Talvez essa geração de jovens dos anos 60 nos envie uma mensagem de perspectivas positivas, com relação ao protagonismo e as manifestações juvenis, porém a situação atual ainda é de tentativa de opressão da afirmação juvenil autônoma e protagonista.

Nesse contexto, adotando a noção de moratória vital<sup>15</sup>, segundo Margulis (1996), podemos pensar como característica da juventude, e que não se altera com relação a classe ou época, é a sua capacidade produtiva e de sua resistência ao esforço (Dick, 2003).

## 5.2 COTIDIANO DAS JUVENTUDES

Juventude é uma categoria social de definição complexa. Traz consigo as marcas dos processos políticos, sociais, econômicos, relacionais e culturais de seu tempo sendo, portanto, uma construção social.

Alinhada a Lacerda (2012) é possível afirmar que a juventude demarca espaços e territórios nos quais, as formas peculiares de relacionar-se, vestir-se, falar em grupo, entre outras, estariam em constante modificação. As juventudes<sup>16</sup> não dizem respeito a algo linear que pode ser descrito ou discutido a partir de um conjunto universal ou unitário de elementos. Ao tomar a juventude pelo viés antropológico veremos que distintas culturas constroem representações da categoria que lhe são próprias e que atribuem aos jovens status diferenciados.

---

<sup>15</sup>Moratória Vital, segundo Margulis (1996) definiria uma noção fática de ser jovem comum a todas as classes sociais, marcada pela energia do corpo e pela distância da morte.

<sup>16</sup>A transformação terminológica que nos autorizará a falar em juventudes e em culturas das juventudes corresponde ao reconhecimento da existência de distintos universos sociais e, trará, como correlato, uma mudança nas formas de pensar e de olhar a juventude. A retomada do conceito genérico de juventude concederá lugar a uma forma de ser jovem em uma região, em uma cidade, em um bairro ou uma comunidade concreta em um tempo também determinado. Como decorrência, é possível dizer que existem *culturas juvenis* com suas múltiplas manifestações, atravessadas por condições espaciais e temporais concretas. (LACERDA, 2012, p.3)

Isso quer fundamentalmente lembrar-nos que não podemos estabelecer um significado universal para esse período de vida. Abramo (2005, p.37) o aspecto escorregadio que a categoria juventude carrega ao nos dizer que “muito do que se escreve na Academia sobre a juventude é para alertar para os deslizos, os encobertamentos, as disparidades e as mistificações que o conceito encerra”.

Se imaginarmos a juventude como uma “dádiva” recebida, mas que se perde ao longo do tempo, estamos reduzindo o conceito aos marcos etários. Já não é mais possível perceber os jovens somente a partir de suas determinações biológicas. Vários fatores dão especificidades ao mundo juvenil para além dos limites de sua idade. Se reduzimos as juventudes, somente a um determinado período etário, desconsideramos tratar-se de uma construção sócio econômica, política e cultural que traz as marcas de seu tempo pois “ser jovem não é apenas uma condição biológica, mas uma maneira prioritária de definição cultural” (CARRANO, 2003, p. 116).

Tal entendimento afasta-se daquelas definições mais abreviadas que tomam critérios demográficos para dizer quem é ou não é jovem.

Um jovem de uma zona rural não tem a mesma significação etária que um jovem da cidade, como tampouco os de setores marginalizados e as classes de altos ingressos econômicos. Por esta razão, não se pode estabelecer um critério de idade universal que seja válido para todos os setores e todas as épocas: a idade se transforma somente em um referente demográfico. (ABRAMO, 2005, p. 13)

Além disto, não é mais possível centrar as questões juvenis apenas em um único enfoque de análise seja ele psicológico, social ou biológico. Enquanto categoria social, a juventude torna-se, a um só tempo “uma representação sociocultural e uma situação social” (GROPPO, 2000, p.7).

Abramo (2005) convida a articular dois conceitos quando se toma a juventude em análise: o cotidiano e o juvenil. O conceito juvenil nos remete ao processo de construção das identidades, já o conceito cotidiano ao conjunto das práticas sociais fundamentadas por fatores culturais e socioeconômicos. Sendo assim, é cabível ampliar o olhar sobre o jovem, incorporando variáveis que vão além das categorias estruturais que normalmente correspondem as que são utilizadas para definição deste conceito. Reguillo (2012) acrescenta:

Para situar al sujeto juvenil en un contexto histórico y sociopolítico, resultan insuficientes las concreciones empíricas, si se las piensa con independencia de los criterios de clasificación y principios de diferenciación social que las distintas sociedades establecen para cada uno de sus miembros y clases de edad. (REGUILLO, 2012, p. 39)<sup>17</sup>

Este olhar nos permite reconhecer as diferentes juventudes a partir das diversas realidades cotidianas e da heterogeneidade do mundo juvenil. Conhecer a realidade dos jovens em suas singularidades possibilita, por sua vez, reconhecer as especificidades desta etapa, da importância das vivências que o período comporta e, portanto, afastando-se de uma ideia que ainda é forte em nossa cultura: qual seja a de que a juventude é um período de preparação para a vida adulta.

As juventudes não deveriam ser descritas sem levar em consideração as relações que estabelecem com a sociedade pela qual circulam. “A visão reduzida que tenta impor uma forma de ser jovem esquece que a trama discursiva, que autoriza ou impede a circulação de certos saberes-verdades, é importante elemento na constituição dos sujeitos” (LACERDA, 2009, p 82).

A ideia de condição juvenil, de acordo com o olhar de Dayrell (2007), carrega em seu conceito, por um lado, a maneira de ser, de situar-se perante a vida; e, por outro lado, refere-se às condições necessárias para que se verifique essa maneira e essa situação, colaborando para que se leve em conta, a dimensão simbólica assim como os aspectos históricos, materiais e políticos, nos quais a produção social da juventude se desenvolve.

Os estudos atuais alargam o entendimento sobre a constituição das juventudes e buscam conhecer os jovens tomando em consideração os diferentes contextos pelos quais eles transitam. Alinhamo-nos a essa posição na medida em que escolhemos como *lócus* de pesquisa um Projeto Social que representa uma forma opcional de convivência dos jovens moradores de uma comunidade da periferia. Esse projeto pelas vivências que oportuniza, não apenas em termos educacionais, interfere na constituição das identidades e das subjetividades dos jovens participantes.

---

<sup>17</sup>Tradução: Para situar o sujeito juvenil em um contexto histórico e sócio político, resultam insuficientes as concreções empíricas, se pensar nelas com independência dos critérios de classificação e princípios de diferenciação social que as diferentes sociedades estabelecem para cada um de seus membros e classes de idade. (Tradução própria)

As práticas de si<sup>18</sup> podem configurar-se como modo de resistência às determinadas estruturas em subjetividades reprimidas. A constituição do sujeito e do cuidado de si passa, portanto, pela pressuposição de uma categoria a priori, a liberdade que, necessariamente escapa às relações de poder e aos determinismos do saber (Rose, 2001).

Permanecendo na ideia do autor, a subjetivação é vista como modos de experimentar um “si”, mas em redes de negociações sociais que produzem efeitos nos indivíduos ou sujeitos, ou simplesmente modos de ser. O que habitualmente chamamos de privado ou interno, diz respeito aos modos de se relacionar consigo mesmo e configuram a experiência subjetiva.

A subjetivação é, assim, o nome que se pode dar aos efeitos da composição e da recomposição de forças, práticas e relações que tentam transformar – ou operam para transformar – o ser humano em variadas formas de sujeito, em seres capazes de tomar a si próprios como os sujeitos de suas próprias práticas e das práticas de outros sobre eles. (ROSE, 2001, p. 143)

A constituição de si se realiza à medida que vai sendo praticada em agenciamentos<sup>19</sup> – como por exemplo, na escola, no shopping, no trabalho – ou que administram determinadas formas de se relacionar consigo mesmo. Se algumas vezes essas relações tendem a estabilizar-se, sugerindo a impressão de que se tem “identidades”, ao nos voltarmos para a análise das práticas que estão operando no sentido de inventar e atuar sobre as formas humanas de ser em questão, a noção de interioridade se dispersa em estratégias de regularização de condutas, em dobramentos que produzem certas formas de se relacionar com um “si” (Rose, 2001).

---

<sup>18</sup>Práticas de si referem-se às formas de atividade sobre si mesmo.

<sup>19</sup>Tradução do francês *agencement*, significando o ato de arranjar, organizar, dispor um conjunto qualquer de elementos. Na terminologia introduzida por Gilles Deleuze e Félix Guatarri, em Mils Platôs, o termo é utilizado para significar qualquer combinação ou ligação dispare- sem qualquer hierarquia ou organização centralizada – de elementos, fragmentos ou fluxos das mais variadas e diferentes naturezas: ideias, enunciados, coisas, pessoas, corpos, instituições. O conceito é utilizado para dissolver qualquer noção essencialista de “sujeito” como entidade singular ou privilegiadamente “humana”, bem como para fugir de dicotomias tradicionais como as que separam o humano e o não-humano ou psíquico e o social. (SILVA, 2000)

### 5.3SOCIALIDADES JUVENIS

Nessa seção pretendemos fazer uma discussão sobre a socialidade juvenil, trazendo as contribuições teóricas principalmente de Maffesoli(1998)que preconiza que o comportamento das juventudes da atualidade, e a partir de suas diversificadas formas de agruparem-se, podem ser um identificador do surgimento de um novo *ethos* social<sup>20</sup>.

Esses jovens buscam espaço de manifestação de sentidos e desejos, em uma realidade mutante, que sofre transformações em todos os campos da vida humana. Justamente nessa incessante busca podem ser tecidas identidades de sujeitos que fazem escolhas e possuem necessidades e vontades, mesmo que estas sejam geradas por uma sociedade que se reproduz a partir de universos plurais.

São novas formas de agrupamentos sociais que muitas vezes se caracterizam por uma identidade coletiva e que marcam as relações sociais na atualidade. Surgem por meio das redes de relações e por diferentes dispositivos midiáticos. Tais redes permitem que tudo o que for experimentado em comum é o que aproxima os sujeitos uns aos outros.

Minha hipótese é que a evidência tátil passa atualmente, sem contar os inúmeros tipos de reunião (festivas, esportivas, etc.), pelo desenvolvimento tecnológico (telemático, videotexto, microeletrônica) no qual atua uma interdependência societal inegável. Não é fácil resumir isso, pois se trata de um fervilhar interminável. Em contrapartida, dá para reconhecer, na contramão da postura distintiva da modernidade, que a fusão grupal domina a era estética. (MAFFESOLI, 2009, p. 69)

Ainda segundo o autor, são as relações grupais que dão origem a uma sensibilidade coletiva que através do “fenômeno da convergência tecnológica” (Maffesoli, 2009), originam uma socialidade induzida pela possibilidade de criação de redes, nas quais se torna admissível circular em uma mesma plataforma de telecomunicações onde circulam imagens, áudios e textos. Estes elementos desempenham o papel de “religação”, favorecendo relações e conexões:

[...] o paradigma estético é o instrumento que permite compreender toda uma constelação de ações, de sentimentos e de atmosferas específicas do

---

<sup>20</sup>Para Maffesoli (2009) Ethos, palavra grega, assume para ele o sentido de “o cimento”, a base, a estrutura. Um laço que se cria e vai caracterizar um determinado grupo ou tribo, como o autor costuma chamar, que não é mais um contrato social e sim um pacto social.

espírito do tempo moderno. Tudo aquilo que tem ligação com o presenteísmo, no sentido de oportunidade, tudo o que remete à banalidade e à força agregativa, ou seja, a crescente valorização do *carpe diem*, encontra na matriz estética um ponto de afinidade e de ancoragem. (MAFFESOLI, 2009, p. 68)

Contudo, e especialmente entre os jovens, viver o presente não indica negação de projetos futuros. Entretanto, as incertezas e insegurança quanto a eles afetam sobremaneira os jovens cuja origem social traz a marca da precariedade. Esse pensamento é corroborado por Bauman (2007) quando refere a dificuldade de os jovens fazerem projetos de vida para longo prazo. Vivenciar momentos prazerosos com seu grupo, para muitos jovens, torna-se possivelmente uma maneira encontrada para driblar as indeterminações que experimentam em seus cotidianos.

A necessidade de pertencimento nos faz estabelecer laços sociais e partilhar emoções e sentimentos. É uma “estética social” com a qual experimentamos em comum, sentimos e vibramos – sentimento tribal – e que favorece a fusão e o estabelecimento de uma “relação tátil, na massa interagimos, criamos nossos grupos, nos tocamos” (Maffesoli, 2009)

Esse “ajuntamento”, que é próprio da atualidade, coloca em evidência o surgimento de um grande número de diferentes tribos, questões marcadas pela importância dada à aparência, pela fluidez e pela intensa implicação emocional – o neotribalismo – que é a preocupação com o presente vivenciado, a aproximação permitida pela vivência nos grupos, aderindo-se a eles por “necessidade de proteção ou por ideologias” (Maffesoli, 1998).

Permanecendo nesta ótica, a necessidade de buscar proteção, associado a algo bom, onde os sujeitos podem contar uns com os outros, e que pode preceder as relações já estabelecidas, ou seja, o que acontece antes dos acordos estabelecidos ou desfeitos, remete-nos ao que sentimos e do que sentimos falta para vivermos seguros, o que Maffesoli (1998) chama de tribo. Para a adesão em uma tribo ou grupo, a decisão inicial é individual, até o momento em que o símbolo de identificação de cada grupo persista, é assim que o autor aponta para o que denomina de “experiência da sensível”, imputando a emoção coletiva, o que impulsiona as várias relações que constituem a sociedade, posto que favorecem a interação e o contato com o outro.



Busca-se a todo tempo o prazer de estar junto, empenha-se para ampliar o tempo livre, a não ação. O prazer, segundo o autor, torna-se cultura. Nessa perspectiva, o festivo, o coletivo, constituem a base da construção da realidade. A vida cotidiana é o que baseia as maneiras de ser. Nesse caso, os seguimentos políticos, econômicos e religiosos não são, nesse caso contestados, mas se situam “às margens” dos grupos.

Assim, ao meu ver, o estar-junto é um dado fundamental. Antes de qualquer coisa determinação ou qualificação ele consiste nessa espontaneidade vital que assegura a uma cultura sua força e sua solidez específicas. Em seguida, essa espontaneidade pode se artificializar, quer dizer, se civilizar e produzir obras (políticas, econômicas, artísticas) notáveis. Sempre será necessário, entretanto, mesmo que seja apenas para apreciar suas novas orientações (ou reorientações), retornar à forma pura que é o “estar junto à toa” (MAFFESOLI, 1998, p. 115)

Pela necessidade de pertencer, os jovens criam laços, mesmo que sejam mutáveis, que os permite “o experimentar” em comum. Nas composições que objetivam não criam uma identidade única. Esta se manifesta de forma cambiante e possui vários jeitos de acordo com o ambiente e as circunstâncias. Ao partilhar emoções e sensações os jovens revelam também a “artificialidade” da existência caracterizada pela efemeridade, pela “permanência do insignificante” (MAFFESOLI, 2009).

Cabe destacar que para Maffesoli (1998), o entendimento de tribo faz principalmente referência aos guetos, que, enquanto mecanismo de segregação e exclusão, surgiram pela negação da “sociedade” que não garante mais a proteção e segurança de que os cidadãos necessitam. Nesse sentido, as pessoas se sentem abandonadas à própria sorte.

A juventude atual se constitui na diversidade, sendo assim não é possível desconsiderar sua particularidade sobre o ato de se encontrar, por gostos musicais, esportivos, ou outros passatempos coletivos, no âmbito de um estilo de vida, ou seja, através do mundo e da cultura, que se tornam importantes espaços de construção de identidades compartilhadas.

Maffesoli (2009) aponta para as novas possibilidades de socialidade, um novo jeito de estar junto. Nessas diferentes práticas e modos de vida estão os jovens: nem de um lado, nem de outro, mas de um lado e do outro também, ou seja,

vivenciando as contradições apresentadas, sem, contudo, apontar o certo ou o errado.

Os grupos juvenis estabelecem “um laboratório de saber prático” (Dick, 2003), onde estão interligados a mecanismos que colaboram para uma aprendizagem coletiva da cultura popular, fazendo com que a juventude seja socialmente reconhecida. Tais grupos surgem como construtores de uma nova realidade, e contribuem permanentemente para a constituição das culturas juvenis.

#### 5.4 SUBCULTURAS JUVENIS

As questões que envolvem as ações da resistência juvenil no âmbito dos estudos culturais vêm sendo discutidas, segundo Freire-Filho (2007), desde os anos 70, quando se publicou uma coletânea de artigos, acerca das culturas juvenis.

Ao apresentar um cenário das principais características das juventudes, sobretudo as da classe trabalhadora, no pós-guerra, também se discutiram as articulações em torno de distintos agrupamentos identitários, chamados pelos teóricos da época de subculturas.

Logo, o trabalho subcultural não era tanto expressivo quanto transgressivo: o poder do estilo não emergia das similitudes objetivas entre signos e um modo de vida, mas, sim, das diferenças entre a maneira como um signo era normalmente usado e a sua realocação para um contexto semiótico diferente. [...] Vestidos de caos, eles produziam barulho na crise calmamente orquestrada da vida cotidiana do final dos anos 1970 [...](Freire Filho, 2007, p. 34)

Baseando-nos nesse olhar crítico do autor, podemos perceber que pode existir um elo entre as marcas de constituição e reconhecimento das subculturas juvenis e o entendimento que se tem da relação destas práticas e as composições sociais e também culturais que formam a sociedade na qual os jovens se inserem. Não há como não destacar também uma mirada nas questões entre cultura, poder e as novas formas de contestação social que já se começou a ter desde este período – anos 70 -. Desse modo, talvez as práticas culturais juvenis possam ser compreendidas como ações de resistência, uma vez que as ações de contestação social surgem concomitantemente à consolidação dos estudos sobre as culturas juvenis.

Embora já salientasse a multiacentuabilidade do signo e a polissemia das mercadorias, a teoria subcultural ressaltava, inicialmente, a importância da existência da homologia na criação estilística – isto é, de uma prévia e concreta relação entre a estrutura e o conteúdo de um artefato ou estilo visual adotado pela subcultura e sua estrutura grupal, sua auto-imagem coletiva, suas inquietações essenciais e suas atitudes. (FREIRE FILHO, 2007, p. 33)

Da mesma forma, analisar as práticas das subculturas juvenis articuladas com as condições socioeconômicas dos jovens envolvidos, nos faz compreender que tais articulações podem gerar alterações nas relações sociais destes sujeitos. Ainda na esteira desta análise, compreender o contexto que possibilita uma determinada ação cultural nos coloca na direção de perceber as diversas estruturas de vida das juventudes envolvidas.

Portanto, considerar as práticas culturais enquanto um posicionamento diante de determinadas estruturas sociais, é adotar uma posição diante das diferenças. O que nos dá uma ideia de que se as práticas culturais realizadas em um agrupamento identitário estiverem inseridas em uma dinâmica de contestação social, as ações que geram um posicionamento com relação ao “outro”, podem instaurar uma situação construída de maneira hegemônica para identificar as juventudes da periferia. Esta narrativa hegemônica que classifica as juventudes periféricas como “o outro” constitui as marcas que demonstram quais são as práticas culturais que adotam a função de resistência<sup>21</sup> (FREIRE FILHO, 2007).

Permanecendo nesta teia da hegemonia, ou da não hegemonia, Costa (2006) defende a ideia de que a identidade e as diferenças estão intimamente ligadas. Não surgem de uma ordem natural das coisas, mas sim de jogos de poder que designam sentidos validados nos sistemas simbólicos da cultura. As relações de poder estabelecem que tipo de práticas sociais terão significado para determinados grupos “assimetricamente posicionados”. Os detentores do poder definem as normas e as

---

<sup>21</sup>No campo das ciências humanas, a força de resistência foi apropriada de inúmeras maneiras. Seja na luta contra os governos opressores ou nos grandes e pequenos gestos de situações de recusa, as possibilidades do ser que resiste parecem inesgotáveis. Freire Filho (2007) afirmou tratar-se de um “conceito camaleônico”. Devido esse caráter multifacetado que a expressão ganhou nas últimas décadas, alguns teóricos colocaram em xeque a validade e a utilização do termo. Porém, na presente dissertação preferimos trabalhar com a imprecisão do conceito de resistência como o que resiste a uma definição fechada.

identidades, impondo “aos outros” quais são as suas diferenças com relação a si próprios.

No ambiente escolar podemos também encontrar um processo crescente de acentuação das diferenças. Muitas vezes as subjetividades dos jovens são gerenciadas por profissionais da área educacional que nomeiam o “eu” dos alunos encaminhando aqueles que estão fora da ordem da maquinaria social contemporânea, engendrados e atualizados estrategicamente para sua captura e reforma (COSTA, 2006).

É nesse sentido que as diferenças vão sendo multiplicadas, com objetivo de enquadrar os preguiçosos, os agressivos, os desordeiros, os mal-educados, etc. Nesta cadeia de normalização, a estratégia é conduzir as subjetividades e identidades e assim excluir do ambiente escolar as diferenças ingovernáveis que perturbam a ordem. Sendo assim, essas formas de perceber e enfatizar as diferenças, proliferadas também pelas óticas dos profissionais da educação, permitem o crescente grupo dos “outros”.

Muitas vezes as experiências sociais das juventudes são expressas na coletividade, mediante a construção de diferentes estilos de vida (FEIXA, 1999). Dessa forma as culturas juvenis estão centradas essencialmente no tempo livre e/ou em espaços do cotidiano institucional. Do mesmo modo, os jovens, sentem a necessidade de constituir sua identidade junto a um grupo - mesmo que ainda se percebam como um ser único – e legitimam suas subjetividades através de posicionamentos imbricados de significados.

Porém, os jovens acabam por não ter o controle de resolução sobre a maioria dos aspectos decisivos de sua vida, estão quase sempre submetidos a aprovação do mundo adulto. Provavelmente este fato decorre de que as culturas juvenis, vistas como culturas subalternas, serem percebidas como culturas transitórias, uma vez que os jovens irão tornar-se igualmente adultos.

La noción de culturas juveniles remite a la noción de culturas subalternas. [...] las culturas de los sectores dominados, y se caracterizan por su

precaria integración en la cultura hegemónica, más que por una voluntad de oposición explícita. (Feixa, 1999, p. 85)<sup>22</sup>

Ainda que existam condições desiguais, com relação às chamadas culturas dominantes, muitos agrupamentos juvenis têm mantido níveis de autoafirmação e de articulação social. Estes pequenos grupos informais, que utilizam o espaço urbano para construir sua identidade social (FEIXA, 1999), podem também ser considerados agrupamentos de microcultura<sup>23</sup>, como por exemplo, os grêmios estudantis ou em nosso caso específico, o Projeto Social que acompanhei.

A relação que estes grupos juvenis tem com a cultura dominante é mediada por diferentes instancias por meio das quais este poder é transmitido, como por exemplo, a escola, os meios de comunicação e os organismos de controle social. Estas relações são mantidas pelos grupos juvenis através de contradições de integração e conflito (FEIXA, 1999) e podem ser alteradas de acordo com o momento em que estão vivenciando.

As culturas juvenis podem ser observadas a partir de distintas dimensões que vão desde as sociais, que envolvem, por exemplo, a constituição das identidades e das estruturas sociais – (gênero, classe, etnia e território) – às culturais que são demarcadas pelas ideologias e os estilos – (musicais, moda e linguagem própria) as econômicas que abrem ou fecham perspectivas de acessos, por exemplo, a bens de consumo. Tal constatação aponta para a importância de não restringirmos a leitura das juventudes ao que é instituído, ao normatizado e/ou ao “dever ser” conforme nos alerta Reguillo (2012, p. 54)

---

<sup>22</sup>Tradução: A noção de culturas juvenis remete a noção de culturas subalternas [...] as culturas dos setores dominados, e se caracterizam por sua precária integração com a cultura hegemônica, mais que por uma vontade de oposição explícita. (Tradução própria)

<sup>23</sup>Descreve o fluxo de significados e valores conduzidos por pequenos grupos de jovens na vida cotidiana, atendendo a situações locais concretas. (Feixa, 1999)

## 5.5 AS JUVENTUDES QUE TRANSITAM PELOS PROJETOS SOCIAIS

“Ser pobre e ser artista é uma atitude de resistência, é uma luta contra a própria pobreza, claro, é uma porta de inserção social, é uma forma de você se sentir mais seguro, quanto mais popular e sociável você é, principalmente quanto mais próximo você fica de uma sociedade elitista, mais você tem benefícios mesmo sem mudar suas condições econômicas, você vai se sentir mais seguro, tudo porque: ser pobre é um crime”<sup>24</sup>

Muitas vezes percebemos diante da realidade da sociedade brasileira, quando o assunto são as juventudes, uma evidência marcada por questões de posição social e de medidas de inserção profissional. As juventudes neste caso parecem estar restritas às preocupações de controle social, principalmente com os jovens economicamente desfavorecidos.

Dessa forma são variados os projetos e ações que foram criados no Brasil, impulsionados pela concepção de juventude aliada a problemas sociais. Alguns destes projetos e ações foram, em sua maioria, direcionados a jovens e tinham como objetivo tratar questões relativas ao desemprego e a marginalidade. Outro foco de atuação destas políticas destinadas à juventude relaciona-se à prevenção e a eliminação da violência. Essa série de ações, que na maioria das vezes são fruto de organizações não-governamentais, são muitas vezes, centradas apenas na ideia de profissionalização, e não na perspectiva de promover espaços de socialidade e de convívio entre os jovens.

Como nos diz Castel (2008) desde o século XIV, quando a sociedade começa a se organizar nas metrópoles, os sujeitos deixam de participar de uma rede de sociabilidade primária onde há um nível importante de seguridade social, ainda que debaixo da autoridade dos “senhores”, mas que precisavam manter o nível de bem-estar de todos a fim de manter sua produção e também entendendo esses cuidados como dever para com o divino.

Cabe inferir aqui, no caso dos jovens principalmente os que estão inseridos em projetos sociais, que a escola também exerce uma função importante, como o primeiro local de experimentações e vivências sociais, onde enxergam a

---

<sup>24</sup>Extrato de entrevista de Evandro Sena, músico e produtor cultural recifense. In Tommasi (2013)

possibilidade de um espaço de aprendizagens e de experiências coletivas. Esses jovens trazem para os projetos suas experiências e dilemas, diversificando suas maneiras de se constituírem como alunos/participantes. A partir das observações feitas no projeto social no qual esta investigação está enfocada, é possível perceber um discurso hegemônico, por parte dos professores, que responsabiliza individualmente os sujeitos pela exclusão social, muitas vezes, sem fazer uma reflexão mais cuidadosa do engendramento de diferentes fatores que constituem a sociedade tal como é. Assim, os jovens acreditam na possibilidade de sua inclusão, de maneira geral, a partir do momento que percebem essa expectativa de envolvimento com a sociedade, principalmente através de sua participação em projetos, nessa perspectiva individualista, torna-se ainda mais avassalador.

Permanecendo na esteira de Castel (2008) há que se buscar consciência crítica quando se trata com algumas categorias, como por exemplo, com a inclusão e a exclusão. Segundo o autor as categorias surgem na crise do capitalismo da década de 1990, tomando o lugar de pobreza ou marginalização, como forma de fazer a manutenção do próprio capitalismo. Necessitando incentivar o consumo, categorizam os excluídos, que poderiam tornar-se incluídos fazendo parte a sociedade do consumo, consumindo.

Reguillo (2012) reforça esta clivagem ao escrever:

Según la vinculación de los jóvenes con la estructura o el sistema, en los estudios pueden reconocerse básicamente dos tipos de actores juveniles: a) Los que han sido pensados como “incorporados”, cuyas prácticas han sido analizadas a través e desde su pertenencia al ámbito escolar, laboral o religioso, o bien desde el consumo cultural; b) Los “alternativos” o “disidentes”, cuyas prácticas culturales han sido estudiados desde su no-incorporación a los esquemas de la cultura dominante.(REGUILLO, 2012, p. 27)<sup>25</sup>

Assim, aos poucos, cria-se uma falsa ideia de que o sujeito pode incluir-se, por ele mesmo, na sociedade, desde que tenha o celular que comporta os últimos aplicativos, ou comprar as roupas das marcas que estão em evidência no momento.

---

<sup>25</sup>Tradução: Segundo a vinculação dos jovens com a estrutura do sistema, nos estudos podem reconhecer basicamente dois tipos de atores juvenis: a) Os que têm sido pensados como “incorporados”, cujas práticas têm sido analisadas desde seu pertencimento ao âmbito escolar, de trabalho ou religioso, ou ainda desde o consumo cultural; b) Os “alternativos” ou “dissidentes”, cujas práticas culturais têm sido estudadas desde sua não-incorporação nos esquemas da cultura dominante. (Tradução própria)

Para tanto, o sujeito precisa trabalhar, independentemente das condições que lhe sejam oferecidas, podendo sustentar uma falsa inclusão, pois, muitas vezes, tem um determinado padrão de consumo, mas não condições adequadas de moradia, acesso à educação de qualidade, acesso à saúde e a bens culturais, dentre outros.

Essa concepção de homem e de mundo, que foi se constituindo com o capitalismo industrial, é perpetuada hegemonicamente e desresponsabiliza a sociedade como um todo por um grande número de pessoas que não tem espaço no mercado de trabalho formal, por exemplo. Quando se transmite a ideia que os sujeitos podem ser incluídos se trabalharem, se estudarem, se consumirem, se fizerem cursos, desconsidera-se que na sociedade desigual que vivemos não tem espaço para que todos usufruam desses bens, ainda que queiram ou, muitas vezes, que se esforcem muito.

Temos de levar em conta também que essa condição juvenil vem se construindo em um contexto de profundas transformações sócio-culturais ocorridas no mundo ocidental nas últimas décadas, fruto da resignificação do tempo e espaço e da reflexividade, dentre outras dimensões, o que vem gerando uma nova arquitetura social. (DAYRELL, 2007, p. 3)

O Projeto Social observado, talvez ingenuamente, dissemina o discurso meritocrático de que aqueles que se esforçam, alcançam. Alguns dos que se esforçam de fato alcançam, mas nem todos. Não há espaço, nem possibilidade de que todos sejam ricos, de que todos que tem talento no futebol sejam jogadores famosos ou de que todos sejam médicos e advogados. A instituição escolar poderiaser um espaço que possibilite uma reflexão crítica da sociedade, sem disseminar discursos baseados numa lógica alienante e excludente.

[...] podemos constatar que a vida da juventude nas camadas populares é dura e difícil: os jovens enfrentam desafios consideráveis... ao lado da condição como jovens, alia-se a da pobreza, numa dupla condição que interfere diretamente na trajetória de vida e nas possibilidades e sentidos que assumem a vivência juvenil. (DAYRELL, 2007, p. 3)

Segundo o mesmo ponto de vista, talvez ser jovem e pobre, aumente o risco de sua inserção social, principalmente por serem também percebidos como os rebeldes, os alunos problema, os delinquentes, os violentos, os que necessitam ser “resgatados”, “os últimos”. E estes jovens, além de sua própria condição social, muitas vezes vivenciam situações em uma sociedade que também é conflituosa, e atravessada por mecanismos de controle social.



As categorias de diferenciação, como por exemplo, renda, gênero, raça, local de moradia, vinculação ou não a projetos sociais, compõem o universo de inclusão/exclusão presentes no universo juvenil. Portanto, quando se fala em juventude relacionada a problemas sociais, como falta de oportunidades, desemprego, falta de mobilidade social e outros se apontam uma especificidade da condição juvenil.

De acordo com a história de vida e dos hábitos culturais adquiridos, cada jovem se vê como ser único e irá reagir de maneira diferenciada de outros da mesma idade frente aos desafios e acerca das cobranças da sociedade.

## 6 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Iniciamos apresentando dois quadros com o propósito de que se possa visualizar o problema da pesquisa, o objetivo geral desta investigação e as categorias que emergiram a partir da leitura, em profundidade, de todos os dados que forma coletada.

Quadro 2 - O projeto social na visão dos jovens

<b>Problema de Pesquisa</b>	<b>Objetivo Geral</b>	<b>Categorias</b>
Como a vivência de participação no Projeto Social contribui para a construção das socialidades juvenis?	Investigar como um dos espaços sócio culturais – o Projeto Social - pelo qual transitam os jovens moradores desta comunidade - contribui para a construção das socialidades juvenis.	Ser jovem é não ser velho.
		Na presença do outro eu me constituo.
		É preciso aprender a viver no projeto.

Fonte: A autora (2014)

Quadro 3 - O projeto social na visão dos educadores que ali trabalham

<b>Problema de Pesquisa</b>	<b>Objetivo Geral</b>	<b>Categorias</b>
Como a vivência de participação no Projeto Social contribui para a construção das socialidades juvenis?	Investigar como um dos espaços sócio culturais – o Projeto Social - pelo qual transitam os jovens moradores desta comunidade contribui para a construção das socialidades juvenis.	Classe de sujeitos que resistem todo o tempo - Indisciplinados
		Jovens em situação de vulnerabilidade social.

Fonte: a autora (2014)

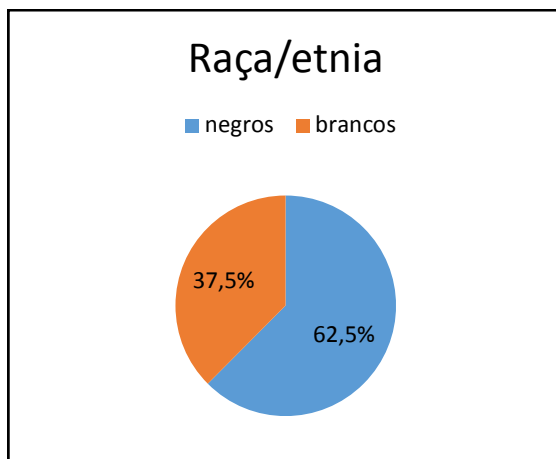
A interpretação dos dados, que resultou da auto-organização das informações a partir do último ciclo da Análise Textual Discursiva, dividida em categorias, será, a partir de agora, apresentada.

## 6.1 PERFIL SOCIODEMOGRAFICO DO GRUPO

A partir do levantamento realizado para construir o perfil do grupo de participantes, fizemos o levantamento de alguns dados e os transformamos em gráficos. O objetivo destes gráficos foi o de identificar o perfil sociodemográfico destes 24 jovens e assim possuir indicadores para que tenhamos melhores condições de compreendê-los.

A coleta destes dados foi feita de maneira individual, durante duas manhãs. Os jovens não tiveram nenhuma dúvida ao responder e o fizeram com naturalidade.

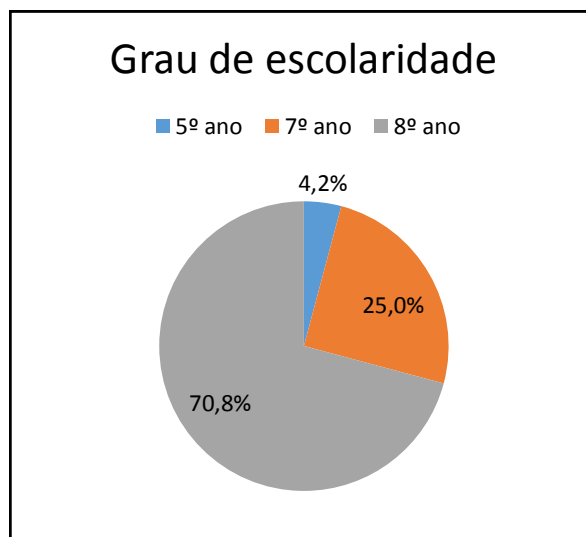
Gráfico 2 - Dados sobre raça e etnia



Fonte: a autora (2014)

Os jovens se declararam negros ou brancos, desconhecendo qualquer outro tipo de raça e/ou etnia, como por exemplo, parda e indígena.

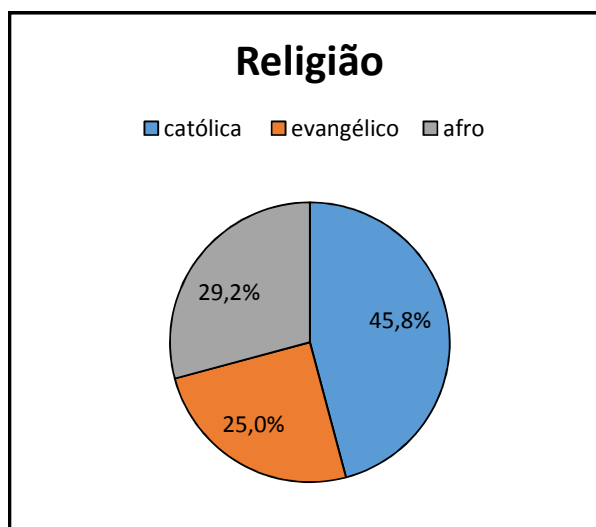
Gráfico 3 - Dados sobre grau de escolaridade



Fonte: a autora (2014)

De modo geral, os resultados de escolaridade confirmam a tendência para diminuição dos jovens que não concluem o Ensino Fundamental e potencial aumento dos que provavelmente continuarão os estudos no Ensino Médio. Mesmo sem uma obrigatoriedade por parte do projeto, os resultados mostram que a maioria dos participantes deste estudo concluiu o Ensino Fundamental em dezembro de 2014.

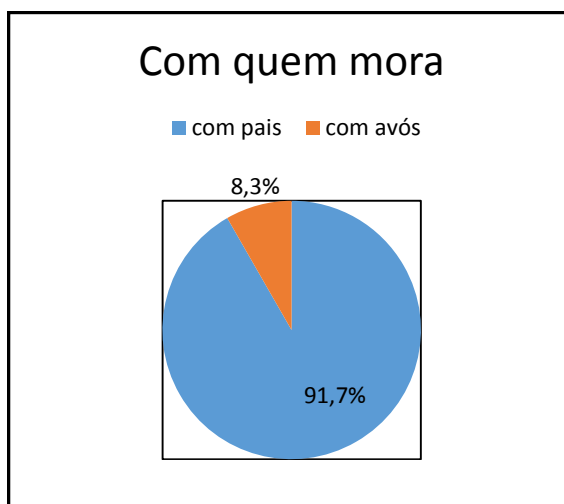
Gráfico 4 - Dados sobre religião



Fonte: a autora (2014)

A maioria dos jovens se declarou católica, em segundo lugar as religiões de descendência africana e logo após os evangélicos. Alguns jovens que responderam a religião católica, disseram que mesmo sem existir uma obrigatoriedade por parte do projeto, se sentem, de certa forma, influenciados porque não seguiam nenhuma religião antes.

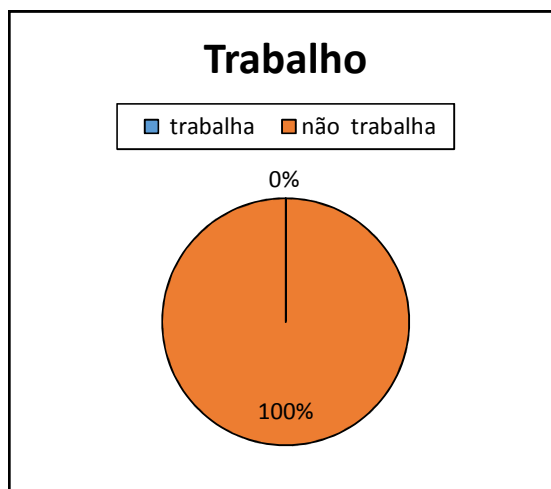
Gráfico 5 - Dados sobre domicílio



Fonte: a autora (2014)

Todos os jovens moram com a família, alguns deles moram com os pais, ou pelo menos um dos dois e com os respectivos conjugues. Os que moram com os avós disseram que os pais já morreram.

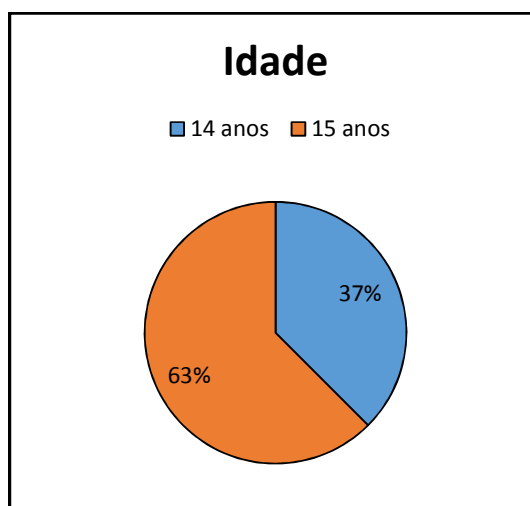
Gráfico 6 - Dados sobre trabalho



Fonte: a autora (2014)

Nenhum dos 24 jovens participantes do projeto informou que trabalhava, no período da tarde todos estão estudando.

Gráfico 7 - Dados sobre a idade dos jovens



Fonte: a autora (2014)

A idade dos jovens varia entre 14 e 15 anos, porém todos completarão 15 anos ainda no ano de 2014.

## 6.2 O PROJETO SOCIAL NA VISÃO DOS JOVENS

Ser jovem é compartilhar um modo de estar no mundo, na sociedade, num determinado momento da história, o que lhe atribui distintas características e singularidades. É comum definir a juventude, a partir de imagens socialmente construídas, relacionadas a certo padrão de beleza, saúde, modo de ser e estar no mundo, afirmando que “é um estado de espírito, é um jeito de corpo, é um sinal de saúde e disposição, é um perfil de consumidor, uma fatia do mercado onde todos querem se incluir” (KEHL, 2007, p.1).

A visão que os jovens têm de si próprios alarga a nossa perspectiva de entendimento sobre a sua forma de posicionar-se e de ver o mundo, para além da visão que os meios massivos de comunicação fortalecem diante da sociedade. Nessa perspectiva, de um olhar orientado pela visão do próprio jovem, tivemos a oportunidade de escutar nove jovens com 15 anos completos, os quais nos mostram, que ser jovem na contemporaneidade tem um valor muito positivo. Podemos constatar essa versão na fala de dois deles, quando se perguntou sobre “o que é ser jovem?”:

ahaa não é a melhor coisa do mundo ser jovem, porque depois tu fica velho e feio; (J 4)

ahaa é pior que é mesmo. ( J 5)

Para os participantes, ser jovem é melhor, pois é permitido ter um comportamento mais irreverente e de certa forma descompromissado:

Diversão, muita festa (J5)

Estudar (J8)

Que estudar o que? Nada a ver (J4)

É nada a ver (risos) (J8)

Existe atualmente uma forte tendência em associar o consumo e a aparência à felicidade. Muitas vezes, a sociedade regida pela economia de mercado é portadora de crenças imaginárias que criam atitudes e disposições psicológicas nos indivíduos para agir e pensar. Os meios de comunicação assumiram a tarefa de disseminar alguns modelos de características que não são comuns, mas devem corresponder ao que é esperado e aceito por uma parcela significativa da sociedade (Chmiel, 2000).

Os jovens participantes da pesquisa evidenciam que gostariam de completar a maioridade, mas apenas para que pudessem conquistar a “liberdade”, que segundo eles seria simplesmente “poder sair sempre que quiser (J6)”, mas retornam e identificam que a aparência é um fator determinante para que sejam identificados nesta categoria jovem:

Bah fica com a cara toda enrugada (J6).

Nessa ótica, podemos identificar uma característica marcante na atual sociedade: a busca pela eterna juventude. Cabe ressaltar aqui, que diante desta construção histórica e social de que não basta ser jovem, mas é preciso parecer jovem, se constrói um modelo a seguir onde a aparência se dissocia da idade cronológica (Chmiel, 2000). Isso fica evidente no momento que a pesquisadora pergunta em qual categoria eles acreditam que ela se inclua e muitos deles respondem que está na terceira idade:

AhaaaSôratu já passou né; (J5)

Ahaatu é da segunda idade; (J3)

é da segunda ou da terceira. (J5)

Os jovens demonstram não ter clareza do marco etário, mas sabem que a pesquisadora não é jovem, eles permitem que ela entre no mundo deles, mas colocam limites na medida em que não se pode ter um comportamento igual ao deles. Esperam que ela se comporte como uma não jovem e que assuma o seu papel como adulto na relação.

Diante das respostas dos jovens, surge uma indagação: onde está o lugar do adulto? Passam-nos a ideia de que não ser jovem não está nos planos da atual sociedade. “Parece humilhante deixar de ser jovem e ingressar naquele período da vida em que os mais complacentes nos olham com piedade e simpatia e, para não utilizar a palavra ofensiva – velhice – preferem o eufemismo “terceira idade”.” (Kehl, 2000, p 1)

Dessa forma, estamos vivenciando um momento onde passamos de uma alongada juventude, direto para a velhice, sem lugar para a tão evitada fase adulta. Nem sempre a juventude esteve entre as fases da vida mais cobiçadas, esse comportamento é recente. A mais ou menos uma ou duas décadas atrás foi que os



jovens iniciaram sua trajetória e colocou a fase juvenil em um grau privilegiado pela indústria cultural (Kehl, 2000).

A forma como pensamos e como nos constituímos podem estar interligadas em como conceitos pré-definidos por uma sociedade em um determinado momento faz sentido para si mesmo e quando este processo torna-se claro o suficiente, buscamos explicações para a ordem, para as mudanças históricas ou simplesmente para o funcionamento da sociedade de modo geral.

Essa forma de interação e de troca é evidenciada quando circulamos entre os agrupamentos juvenis. Entre eles existe uma espécie de necessidade de intercambiar suas experiências e/ou seus conflitos pessoais. Sem dúvidas, quando se perguntou para os jovens o motivo que os faz ir para o projeto, todos responderam que era para encontrar os amigos, separamos as três principais respostas:

ahaaa sim eu venho para encontrar a galera também; (J6)

clarosôra, as parcerias que o cara tem aqui, não tem nada pra fazer em casa; (J5)

sim ficar em casa sozinho, é melhor vir. (J7)

Não apenas pela troca de experiências, mas os jovens procuram estar juntos como forma de identificação e constituição de si. Nesse caso, quando percebo o outro – o “não eu”, acabo sendo eu visível para mim mesmo. De uma maneira positiva, os jovens do projeto possuem uma identificação com o outro que os faz buscar a interação com os colegas.

As diferentes práticas sociais, neste caso a participação no projeto social, podem produzir significados através das relações que exercemos em nosso cotidiano. Nesse caso, a constituição das identidades individuais pode ser formada por meio do processo e transformação de uma identidade coletiva (Castells, 2000). Muitas vezes esse processo, na busca e/ou formação por esta identidade coletiva, dá-se pelo sentimento de pertença a um grupo, com interesses comuns.

Quando iniciamos a imersão no campo tomamos a questão da socialidade, naquele momento, como o “fio condutor” que iria nos direcionar para aquilo que buscávamos. Mas o que os jovens também mostraram foi a importância do papel do

adulto para a constituição de si. Precisam das referências do mundo adulto – amorosos, justos e firmes – para que eles se sintam seguros.

Onde o seu bem-estar, o seu crescimento é visto como algo que é inserido coletivamente, então daí o humanizar é ser humano no sentido de não ser só eu, mas eu sendo parte da humanidade, um valor que é sublime é o amor, porque é onde as pessoas sentem bem estar e constroem tanto família como grupos sociais. (Educador 2)

Este trecho da entrevista nos permite compreender que este professor aposta na possibilidade de que os jovens possam vir a ser diferentes do que eles vêm sendo. E os jovens por sua vez mostram que no mundo deles tem lugar para o adulto que é diferente deles, mas não inferior a eles. Com relação a esse tipo de posicionamento juvenil, a autora Maria Rita Kehl (2007) chama a atenção quando diz que os jovens buscam constituir um código de referência – ainda que seja para ser desobedecido. Quando dentro do Projeto Social eles escutam que é inadmissível uma comparação entre os educadores e eles, e que os jovens precisam saber o seu lugar, pode “colocar em risco a rede de proteção imaginária” (Kehl, 2007, p 15) - que é constituída pelo o que o outro sabe através do que já viveu – fazendo com que a própria experiência perca sua significação.

A autora diz ainda que esta experiência da qual se refere, é relacionada com a memória, que produz uma consistência subjetiva, “eu sou o que vivi”, sem descartar o passado vivenciado.

O Educador 2 citado anteriormente, é a maior e talvez única referência para os jovens dentro do projeto. Na fala dos próprios jovens, notamos uma admiração e confiança, inclusive é o nome mais citado quando se pergunta o que mais gostam dentro do projeto:

O Prof. João é tri bala<sup>26</sup> (J5)

Ele é tri Sõra (J7)

O Sôr João é o mais tri que tem aqui (J3)

Em contrapartida a um posicionamento equitativo deste educador, fica evidente que por parte da coordenação do projeto e de alguns educadores a forma de posicionamento possui outro viés, seria o diálogo por meio da intimidação e da ironia. Através de alguns comentários podemos fazer esta comparação:

---

<sup>26</sup> Tri Bala – Expressão usada pelos jovens para identificar algo que é muito bom.

Quero ver quem vai de castigo para a minha sala primeiro hoje. (Extrato do diário de campo, fala da coordenadora)

Tu está ridículo com estas meias (Extrato do diário de campo, fala da coordenadora)

Esta fala foi pronunciada na chegada dos jovens – 8 horas da manhã – e foi dito com um tom irônico, como se estivesse intimidando a todos que estavam passando por ela no corredor, e claro os comentários foram acompanhados de sorrisos prolongados. A situação da segunda fala, que cita o uso das meias rosas pelo aluno, também foi um comentário diante de toda a turma, a coordenadora ficou próxima ao grupo dos colegas que também riam da situação.

E a Pedagogia do Amor onde fica?

Em meio a estas condições de “provocação”, os jovens sentem que nesse momento é preciso submeter-se a controlar suas emoções, seu corpo, dissimulando de certa forma o que sentem, como por exemplo, medo, vergonha, raiva, na perspectiva de evitar um possível desligamento do projeto.

Porém, mesmo diante desta aparente submissão, criam formas, brechas de resistência, no sentido de fazerem concessões e subversão de algumas regras, principalmente as que não têm um propósito definido, como por exemplo, o não uso do celular, do boné e da proibição de ouvir música.

Bah é aquele dia por qualquer coisinha ela tirou meu celular (J6)

A gente não é bicho (J4)

ÔSôra a gente tamu respeitando, eles proibiram o celular por causa da turma da tarde (J5)

Neste caso, mesmo com as proibições se emprenham para não deixar de fazer o que mais gostam: ouvir música e conversar entre eles pelo *whatsApp* no celular. Para isso, muitas vezes dizem que deixaram o celular em casa e deixam seus bonés presos nas bermudas para que assim que chegam ao pátio – único lugar onde é permitido o uso de boné – possam usar seu acessório preferido.

Percebemos também que os jovens entrevistados, também marcam encontros fora do projeto, e muitas vezes, entre a participação no projeto e a ida para a escola, passam o dia todo juntos, inclusive quando voltam para casa.

J3 – eu gosto de vir, não falto;

J4 – a gente se conhece lá de cima (morro da cruz);

J2 – eu conhecia quase todos lá de cima também e do colégio também.

Criam vínculos que segundo eles oportuniza o convívio diário na companhia dos amigos. O encontro com os grupos é organizado muitas vezes dentro do projeto, e nesses encontros ampliam as trocas de vivências, desenvolvem o sentimento de pertença e de constituição de identidade. Esse fortalecimento de vínculo dentro do projeto, segundo os educadores, é fruto da falta de vínculo com os próprios familiares, porém estas questões serão tratadas na próxima seção.

### 6.3 PROJETO SOCIAL NA VISÃO DOS EDUCADORES QUE ALI TRABALHAM

O reconhecimento de que existem juventudes possibilita uma discussão sobre as representações sociais a respeito dos jovens na contemporaneidade. É preciso admitir que haja diferentes formas de considerar os jovens, como há diferentes maneiras deles se afirmarem como sujeitos, levando em conta, inclusive, diferentes organizações sociais de referência, a exemplo da escola, da família, e neste caso específico, o projeto social.

Nesse contexto, em que os jovens provenientes de famílias de classes populares por vezes, submetidas a privações de natureza sócio econômica e culturais, experimentam uma contemporaneidade complexa e em constante transformação, torna-se pertinente abordar as estratégias que estão sendo criadas e recriadas por esses mesmos jovens com o propósito de viverem a condição juvenil. Estas estratégias ficam evidentes na fala do Professor 2:

Eles procuram (o Projeto) para ter um local, para ter uma atividade, conhecer outras pessoas, para jogar bola [...] “ahaa não tem nada para fazer”, mesmo que alguns falem, ou mesmo tenham um comportamento aqui assim, que parece que não quer estar aqui, é um lugar que eles querem estar num lugar [...]

Tratar questões sociais, com seriedade, significa lançar um olhar para o problema do jovem proveniente das camadas populares e suas dificuldades de manter-se em um espaço social complexo e injusto. Vários problemas afetam o jovem, como violência, pobreza, exclusão, etc. Cabe, portanto, buscar quais são as

estratégias de sobrevivência que restam a esses jovens diante de um cenário econômico e sócio-político desigual.

Por parte do Projeto Social que é o contexto desta investigação, se percebe que há complicadores de diversos tipos para lidar com as juventudes que nele transitam, neste caso em particular, com os jovens do JUART. Estas situações não foram verbalizadas nas entrevistas, porém estão registradas no diário de campo:

[...] os jovens sob protestos, diziam que a atividade era chata. A educadora responde:

- Até que vocês aprendam a se comportar vão ficar na sala fazendo atividade" (Educador 3)

[...] a educadora discute com alguns alunos. Para justificar seu posicionamento, me disse que às vezes, quando considera que estão "abusando" ela os ameaça dizendo que irão ficar na sala escrevendo [...] (Educador 3)

Percebemos que um dos principais complicadores situa-se no plano epistemológico, referente à concepção de juventude, ignorando sua diversidade e o que há de comum que caracteriza uma geração, a de jovens como categoria social que extrapola a questão geracional.

Em outros momentos a falta de sensibilidade é ainda maior:

Aqui dentro temos uma hierarquia, primeiro a direção, depois a coordenação geral, depois a coordenadora pedagógica, os educadores e só depois vem vocês. Não te compares com os educadores, eles precisam ser respeitados, isso é inadmissível (Coordenadora pedagógica)

Neste caso, essa fala foi pronunciada depois de um comentário que um jovem fez quando foi incitado acaminhar mais rápido, apenas respondeu: "estou caminhando igual a Sôra".

Por vezes, mesmo depois de ter escutado um insulto, os jovens parecem não se importar, ou pelo menos não demonstram que se incomodam, pois não mudam seu comportamento depois desse tipo de atitude: permanecem no projeto, são normalmente assíduos e valorizam o contato com os outros jovens que ali acontece.

Muitas vezes as instituições sociais limitam suas atividades à tentativa de conter o risco real ou potencial desses jovens, pelo seu afastamento das ruas ou pela ocupação de sua ociosidade. O foco dessas ações, em grande parte, é o

enfrentamento de problemas sociais que afetam a juventude, mas acaba tomando os próprios jovens como o problema sobre o qual é necessário intervir, para “docilizá-los<sup>27</sup>,” para “salvá-los” e, assim, reintegrá-los à ordem social.

O projeto parece sustentar a concepção de que sem uma atividade os jovens do JUART serão, inevitavelmente, atraídos para a rua ou talvez para o mundo das drogas, e, em decorrência a criação de formas de ocupação dos jovens adquire centralidade nas falas dos educadores:

Acredito assim, eles na verdade estão vindo pra cá assim pra ter uma atividade no outro turno [...] que eles não fiquem soltos por aí, então existe esse projeto. (Educador 1)

Eles procuram para ter um local, para ter uma atividade (Educador 2)

O conceito de vulnerabilidade<sup>28</sup> pode ser considerado sob vários enfoques, como por exemplo, as desigualdades sociais e problemas estruturais. Durante as entrevistas ouvi esse depoimento por parte dos educadores:

“São jovens carentes, em situação de vulnerabilidade, de famílias do morro né, que precisam de um auxílio em um horário inverso a escola, para não ter como ficar na rua[...] Além deles gostarem, eu acho que a situação em casa faz com que eles veem até aqui, sabe a situação, a dificuldade, falta de alimento, o lazer que eles gostam muito aqui, e toda essa situação que parece tipo um clube que eles vêm trocam ideias, experiências” (Educador 3)

O tema da exclusão juvenil tem prevalecido nos discursos dentro do projeto, que poderia revelar uma grande preocupação de desagregação social decorrente da não-incorporação adequada dos jovens das novas gerações à sociedade. Porém as atitudes na prática demonstram que talvez alguns programas sociais sejam desenhados tendo como traço marcante a focalização em grupos específicos em face de sua alta vulnerabilidade.

Nesse sentido, a vulnerabilidade juvenil torna-se o foco sobre o qual se ancora boa parte das propostas de intervenção das políticas para jovens. E a maior

---

<sup>27</sup>Foucault (1987) usa esse termo para referir-se ao enquadramento dos gestos, a coordenação dos movimentos e das condutas, por um sistema de autoridade e de saber – docilizar os corpos -

<sup>28</sup>Por vulnerabilidade no contexto deste estudo e na esteira de Bertolozzi (2009), entende-se em sua origem, que a expressão refere-se a grupos ou indivíduos fragilizados jurídica ou politicamente, na promoção, proteção e/ou garantia dos seus direitos de cidadania.

dificuldade desse conceito (vulnerabilidade) consiste em transferir as suas causas para os jovens e não para as estruturas em que estão inseridos. Tal imagem socialmente construída sustenta uma percepção da juventude como ameaça ou perigo que se deve prevenir e do qual a sociedade precisa se defender.

Em alguns momentos, os educadores do projeto nos passam a ideia de que suas concepções de jovem – do projeto JUART – está associada à crise, à desordem, enfim, a um problema social a ser resolvido. Esse ponto de vista, de “jovem-risco” que muitas vezes orienta o projeto, impregna o modo de pensar dos educadores e, assim, também define e restringe negativamente esse período da vida juvenil.

Em algumas situações, de acordo com os educadores do projeto, os jovens procuram-se entre si, por ter algum tipo de carência familiar. Todos moram com as famílias, mas a maioria dos pais são separados, casaram novamente e tiveram outros filhos, ou seja, talvez eles não tenham a atenção que gostariam.

[...] nós temos hoje uma gurizada com família muito desestruturada, a mãe que trabalha muito, o pai que não dá bola, não aparece, então assim, eles ficam meio soltos meio perdidos né [...] (Professor 1)

As complexas e rápidas transformações políticas, econômicas e sociais, ocorridas nas últimas décadas, coincidem com mudanças significativas na configuração de importantes instituições, como a família e a escola. A exposição do indivíduo às possíveis transformações dos panoramas – social, político, cultural, econômico e biológico – alteram os códigos e valores utilizados na interpretação da realidade.

A família que se ancorava na estrutura patriarcal se vê diante de transformações profundas. Castells (2000) aponta que todas as sociedades contemporâneas têm como base o patriarcalismo, sistema cuja característica principal é a autoridade imposta institucionalmente pelo homem sobre mulher e filhos, no âmbito familiar.

Permanecendo na visão de Castells (2000), historicamente os relacionamentos interpessoais, e, conseqüentemente, a personalidade, eram marcados pela dominação e violência que têm origem na cultura e instituições do patriarcalismo. A tese básica do autor é de que o modelo patriarcal está em crise, o que não significa crise da família como instituição referencial. São modelos de

família diferentes que surgiram e que estão pautando o processo de formação dos indivíduos.

Essa nova forma de conceber “Família” é uma importante aprendizagem que os adultos precisam fazer, especialmente aqueles que atuam junto aos jovens.



## **7 FRAGMENTOS DE UM DIÁRIO DE CAMPO: QUANDO A PESQUISADORA SE RECONHECE CAPTURADA PELO PROJETO.**

Subir o Morro já não era novidade para mim, mas antes quando participava de outros projetos, subia sempre acompanhada por outro educador ou por algum aluno. Agora sozinha, sim apenas eu, mas também não posso dizer que iria subir tanto assim, já que a Obra Social fica localizada exatamente no começo da subida, quando os pés começam a sentir que a rua inicia sua inclinação. Um fato curioso aconteceu um dia antes de começar minha imersão ao campo, quando comentei com uma amiga onde iria realizar minha pesquisa, ela prontamente me fez recomendações: “vai com uma roupa mais velha e não leva nada de valor”, achei isso curioso exatamente porque ela nunca esteve na comunidade, tampouco conhece as pessoas que vivem lá, mas automaticamente imaginou que eu poderia correr algum tipo de risco.

Essa questão das roupas realmente incomoda algumas pessoas, depois de já estar frequentando a Obra Social, por algum tempo, me pediram para assinar um termo de responsabilidade, no qual um dos itens que eu teria que comprometer-me era exatamente, usar roupas adequadas, de preferência que não fossem de marcas caras. Obviamente eu assinei o termo, mas justamente me chamou a atenção esse item porque eu não estou convivendo com jovens que não tem informações sobre moda, muito pelo contrário. As meninas estão sempre usam os tênis que são lançamento, as roupas combinam e a maioria delas usam também acessórios que responde ao que está mais atual. É possível identificar óculos, bolsas, tênis jaquetas que são réplicas de marcas muito desejadas pelos jovens como, por exemplo, Bolsas Louis Vuiton, tênis Nike, jaquetas Adidas .... Entre os meninos a situação não é muito diferente, eles são vaidosos, estão sempre com cortes de cabelos alinhados, alguns inclusive tem algum tipo de desenho no corte de cabelo.

Ahaa! Aposto que se minha amiga estivesse aqui não iria pedir que eu usasse roupas velhas. Mas claro, que nem todos os jovens têm condições de estarem com as roupas da moda atual. Outro dia, durante um jogo de futebol dos alunos, um dos meninos estava vestindo uma meia rosa com flores coloridas e virou motivo de risos e comentários dos colegas, mas um comentário da coordenadora pedagógica foi o mais surpreendente: “tu está horrível com estas meias”, todos os colegas riram e eu

fiquei paralisada olhando a cena, imaginei que ele iria parar de jogar, ou quem sabe ir embora, porém o jovem não teve nenhuma reação que parecesse importar-se e apenas disse: “não encontrei minhas meias, peguei uma da minha mãe”. E o jogo continuou.

Penso que sobre alguns assuntos não devemos discutir, como por exemplo, religião, futebol, política e preferências musicais. E quando digo preferências musicais estou sim me referindo as escolhas musicais que cada um faz. Às vezes eu me pergunto o porquê de algumas músicas, que são indiscutivelmente as preferidas das juventudes contemporâneas, serem tão proibidas... Não creio que os alunos podem ouvir o que querem e na hora que determinam, minha inquietação com relação a esse assunto não passa por essa questão, inclusive considero muito importante também a possibilidade de se trabalhar com música, seja em sala de aula ou em projetos como este, até para que os jovens tenham acesso a todo tipo de música e que possam, depois de ter conhecer diferentes obras musicais, fazer suas próprias escolhas. Atualmente o Funk e o Rap são estilos musicais preferidos dos jovens, sejam eles da periferia ou de qualquer outro bairro. O fato é que nem toda letra de funk fala de pornografia e nem toda letra de rap fala de tragédias, a maioria das letras retratam a realidade vivida pelos jovens, muitas delas são dançantes e tem uma batida que dá vontade de dançar, mesmo sem prestar atenção no que diz a letra. Mas ... os jovens do projeto são proibidos de ouvir funk e rap, simplesmente não podem. Um dia perguntei para a coordenadora e ela apenas respondeu: “a direção proíbe, creio que por motivos religiosos”, nesse caso a direção é umsacerdote, então não me atrevi a perguntar, já que como disse antes, sobre religião não se discute. Usando os fones de ouvido, o professor de informática permite que escutem o que gostam, então muitas vezes na sala de informática tem vários deles se “requebrando” sentados nas cadeiras.

Aparentemente os jovens participantes do projeto não se matriculam em função da alimentação – é oferecido um lanche e almoço – embora alguns professores acreditam que a alimentação não é quesito principal, mas que sim faz a diferença para muitos. Enfim esses momentos são geralmente os mais agradáveis entre eles, primeiro em função da conversa, geralmente sentam com quem mais gostam de estar junto e segundo pela comida oferecida que tem um aspecto, um sabor – as vezes eu provava - e um aroma muito bons. Claro que existia três

exceções – o suco de pêssego, o nescau e o peixe ensopado – que a maioria não gostava - e me incluo nesse grupo da maioria. Mas todos os demais eram muito saborosos, a *bóia* como os jovens chamam, era feita com muito cuidado e higiene e também era muito interessante o fato de que funcionários e educadores comiam os mesmos lanches e almoços, comprovando mais uma vez a importância desse momento entre os jovens.

Ninguém vive sozinho, ou dizendo de outra forma, vivemos melhor juntos, o contato com o outro nos faz crescer por diversos motivos, os quais será melhor não discutir agora, nesse momento, mas justamente penso nisso sempre que estou circulando pelo projeto, já que os alunos não podem ficar sozinhos nunca, nem no momento do “recreio” no pátio. Todos nós temos assuntos que gostamos de falar apenas com nossos amigos ou de contar situações sem que todos estejam ouvindo, ou simplesmente conversar sem ter a vigilância da professora por perto. Por enquanto isso não é possível e a resposta que recebo é: “tu não sabes o que eles faziam aqui”, claro realmente eu não sei, porque simplesmente nunca vi, nunca vi nenhum tipo de comportamento que não seja o dito normal, a agitação, as risadas, o contato físico – alguns empurrões e abraços – nada que eu, e a maioria das pessoas, já não tenha visto e vivido. Mas tem um lugar que eles podem estar sozinhos, no banheiro e quase sempre vão em pequenos grupos e geralmente saem dando muitas risadas.

“Xixi básico” essa expressão foi usada por uma aluna quando me contava que no dia anterior foram chamados a atenção por estarem muito dispersos e que estavam se negando a fazer algumas atividades propostas pelos educadores. Eu já presenciei algumas negativas dos alunos para algumas atividades, que geralmente são as de escrever textos ou atividades de português e também as atividades de pinturas onde geralmente é dado um desenho para que eles pintem, geralmente o desenho é de acordo com algum assunto que estejam tratando na semana, mas mesmo assim é um desenho para simplesmente colorir. Com relação também a estas atividades de pinturas e desenhos, na semana que se comemora o nascimento do Patrono da Ordem Religiosa, as atividades propostas sempre tinham algum tipo de relação com este assunto. Um dia, por exemplo, a professora propôs que eles fizessem uma caricaturadaquele Sacerdote, dizendo que o desenho iria ser exposto para todo o projeto e que haveria uma espécie de votação e o desenho

mais criativo ganharia algum tipo de premiação. Durante a atividade foi entregue xerox da foto do fundador da instituição para que todos tivessem o “modelo para seguir” e executar seu desenho. Enquanto faziam alguns me disseram que não tinham a mínima ideia do que é uma caricatura e por conta disso a maioria apenas fez uma cópia da fotografia, ou seja, todos os desenhos ficaram muito parecidos, apenas com a forma de pintar diferente, e eu fiquei imaginando de como seria feita a escolha do melhor desenho já que o critério era criatividade...

Hoje em dia quem não se tornou escravo de seu celular e da internet que jogue a primeira pedra. Imaginar então, uma turma de jovens com 15 anos, que no caso da maioria não tem internet em casa, o celular e o computador tornam-se os principais itens, como se fossem os itens da necessidade básica na Obra Social. E justamente o professor de informática, entende isso como forma de incluí-los no mundo informatizado e prepara aulas dinâmicas, sempre tentando adaptar algumas situações com os que ainda têm muita dificuldade em utilizar os equipamentos. Inclusive, durante as aulas ele empresta seu próprio celular e seu *tablet*, uma atitude que talvez vista de fora não pareça necessária, já que no laboratório de informática tem um computador por aluno, mas certamente é a forma que ele encontra de oportunizar o manuseio de equipamentos mais sofisticados. Provavelmente seja por isso que as aulas de informática, incluindo o professor, são as preferidas entre os jovens, perdendo apenas para o ainda amado futebol. Um dia chegando na sala, percebo que os alunos estão sendo informados que não serão mais permitidos o uso dos celulares, e que iriam mudar a senha do *wi-fi*. O motivo alegado seria o comportamento, ou segundo a nova coordenadora (sim nesses poucos meses mudou a coordenadora pedagógica duas vezes) a falta de comportamento. Percebi também que além do “recado” verbal, agora todos os ambientes possuem cartazes com a informação de que é proibido o uso de celular. O incômodo que sentia o professor de informática era visível, aparentemente ele não concordava com a medida adotada (depois ele verbalizou isso para mim) e disse que as coisas poderiam mudar. Até hoje os celulares continuam sendo proibidos, os alunos ao chegarem colocam dentro de uma caixa e retiram ao sair, mas a senha da internet não foi alterada e eles continuam encontrando uma forma de utilizar seus celulares, agora apenas dizem: “hoje deixei meu celular em casa”.

Durante todos esses meses de convivência, percebo que existe uma rotatividade de educadores muito grande, principalmente os educadores físicos. Para os alunos esse processo torna-se uma espécie de sacrifício, já que as aulas de educação física e de futebol estão entre as atividades mais esperadas na semana. Exatamente pela falta de professores, em alguns dias a professora utiliza a sala de vídeo para que assistam filmes. Essa prática normalmente não é planejada, e também não é feito nenhum tipo de trabalho com a utilização dos filmes, apenas a professora de espiritualidade, que muitas vezes trabalha filmes que contam a história da Bíblia e depois executam trabalhos de escrita e desenho sobre o tema, mas esse caso é uma exceção. Normalmente são os próprios alunos que definem o filme que irão assistir, sem que antes a professora tenha assistido, para saber se é adequado para que os jovens assistam ou simplesmente para saber de que trata. Basicamente os filmes eram policiais, alguns de comédia, outros de super heróis, mas para o meu próprio incômodo, um dia um dos alunos levou um filme de terror. Minha primeira reação foi a de ir embora, mas por insistência deles acabei ficando. Já no começo, fiquei sabendo que o filme foi baseado em uma história real, ou seja, aquilo tudo existiu de verdade. E durante a sequência, além do suspense aterrorizador do filme, de tempos em tempos a professora clicava no pause para dizer que todos deveriam assistir calados e sentados eretos nas cadeiras. A primeira vez que ela fez isso achei que fosse uma brincadeira, depois me dei conta que realmente ela pretendia que 17 jovens, de 15 anos assistissem um filme com um terror assustador, calados e sem que fizessem comentários. Da metade do filme em diante a coordenadora pedagógica entrou na sala para também assistir e foi bom, porque assim a professora parou de clicar no pause. Mas por sorte depois de quase duas horas o filme acabou com uma mensagem que dizia mais ou menos assim: “existe o diabo e existe Deus, cada um decide quem irá seguir”, ao terminar a coordenadora se levanta vai para a frente da sala e diz: vocês perceberam a mensagem final do filme? É o que sempre falamos com vocês aqui: “existe o caminho do bem e o caminho do mal, vocês precisam decidir em qual caminho irão seguir”. Não sei quem estava mais nervoso, se eu ou se os 17 que me acompanhavam, e esse nervoso durou um tempo, faziam comentários, tentavam assustar uns aos outros e a mim também, durante vários dias. O que me ficou desta vivência foi uma marca que presenciei em muitas atividades: a ausência de um

projeto talvez por isso tenha tanto receio quanto às possíveis reações dos participantes.

## 8 CONSIDERAÇÕES QUE SE EMPRESTAM PARA PENSAR

A construção da temática da juventude, sem dúvida, é uma tarefa difícil, tentamos por meio de conceitos e elementos empíricos a possibilidade de entender os diversos agrupamentos juvenis. Em meados do século XX, e, sobretudo na contemporaneidade, houve uma crescente ampliação da condição juvenil, que passou a abranger outros setores sociais, cada vez mais, diversificados, transformando seus significados e formas de manifestação, seus referenciais e limites etários.

Algumas metodologias do ProjetoSocial aliadas às falas dos educadores entrevistados oferecem pistas para refletir como a sociedade percebe o jovem pobre, que sofre as consequências de uma distribuição historicamente injusta de renda, vivenciando uma condição juvenil impactada por todo tipo de privação, tendo muitas vezes somente a rua como espaço de socialidade.

O projeto fornece alguns indicadores de como a sociedade os vê e como são concebidas as políticas públicas para os jovens pobres. As ações do referido projeto são estabelecidas, em geral, com a concepção do jovem pobre, morador de bairros populares e, conseqüentemente, violento, isto é, aquele que vivencia sua condição juvenil na fronteira da marginalidade. Essa representação do jovem pobre e potencialmente marginal marca o discurso dos educadores do Projeto JUART, uma vez que, para eles, o objetivo do projeto é atender o jovem que é problema, o jovem que é o “último”.

O presente trabalho tomou como referência um espaço com potencial para a contribuição na constituição da socialidade juvenil e procurou investigar os jovens que nele se inserem. Algumas informações relacionadas ao projeto foram constatadas no decorrer da pesquisa. A primeira consideração é que, existe uma grande rotatividade de profissionais, sejam, eles educadores ou equipe diretiva. Foi percebido que a gestão, no período analisado, assume com os jovens participantes do Projeto JUART uma postura de que, sem um direcionamento adequado e nesse caso por vezes autoritário, esses jovens - alguns em situação de extrema pobreza - terão como destino o mundo da delinquência.

Os elementos empíricos que a presente pesquisa apresenta sinalizam para o que parece ser um dos grandes desafios da atualidade que se impõe à sociedade: romper com o pressuposto de que ser jovem e pobre é indicativo de problema social. Como declara Carrano (2005), é preciso sair da armadilha cultural e política dos que só enxergam delinquência e violência nos agrupamentos juvenis.

Há expressivos segmentos de jovens das camadas populares que buscam estratégias de sobrevivência e socialidade, na música, na dança na arte, por exemplo, lutam para superar a diversidade e as desigualdades sociais. Nessa perspectiva, a questão da vulnerabilidade juvenil, tão postulada pelo projeto, pode ser desconstruída.

Por outro lado, com a proliferação dos projetos sociais (seja por parte das ONGs, fundações empresariais e empresas, seja por parte dos governos) voltados para um tipo específico de jovens – sobretudo os pobres e moradores de bairros de periferia – passam a se tornar marcadores de identidades juvenis e, para alguns desses jovens, elemento decisivo em suas trajetórias. Para a antropóloga Regina Novaes os projetos sociais:

tornam-se pontes para um determinado tipo de inclusão social de jovens moradores de certas áreas marcadas pela pobreza e pela violência das cidades. Com eles, uma parcela dos jovens pode inventar novas maneiras de sociabilidade e integração societária que resultem em determinadas modalidades de inclusão (NOVAES, 2006, p. 113).

Na análise de Novaes (2006), considera-se que, inclusive para os jovens que não têm acesso a estes programas, “sua mera existência amplia o campo de negociação com a realidade” (p. 114). Ter ou não acesso aos projetos cria diferenças entre os jovens de diversas áreas pobres da cidade, já que a participação em determinado projeto social cria a possibilidade de inclusão em redes diferenciadas de socialidade que permitem que esse jovem tenha participação em outros espaços, inclusive em outros projetos.

Não se trata aqui de avaliar os projetos sociais – um campo tão amplo e complexo – mas trazer para a reflexão o fato de que hoje eles conformam uma maneira de se encarar a condição de pobreza (muitas vezes convertida em vulnerabilidade) e da juventude. Nesse sentido, os projetos seriam, para muitos jovens, uma forma de acessar novos recursos simbólicos e materiais que ampliam seu campo de possibilidades (NOVAES, 2006).



Com a perspectiva da realidade vivenciada, me permito fazer algumas indagações: Quem são esses jovens afinal? Eles buscam no projeto apenas um espaço de proteção e de sua própria “salvação”?

Tais questionamentos nos instigam a conhecer suas maneiras de vivenciar suas realidades, independentemente de sua condição social.

Durante o decorrer desta pesquisa, foi recorrente presenciar situações nas quais, a juventude foco desta investigação, manifesta seus comportamentos de resistência diante de regras impostas pelo projeto. A subversão de algumas regras, não evidenciam jovens rebeldes, mas sim jovens criativos, inventivos, resistentes às normas e às estruturas de poder (Freire Filho, 2007), que aproveitando algumas lacunas conseguem alcançar seus objetivos de interferências e posicionamentos.

A resistência juvenil não é em si boa ou má, positiva ou negativa (Freire Filho, 2007). Nessa investigação tomamos esse conceito em relação à ideia de poder ou outra que a essa se aproxime – submissão, controle, sujeição – para que, com base nisso, esclarecêssemos algumas situações presenciadas durante o decorrer das observações.

Nesse processo, conhecimentos, verdades e rótulos pré-estabelecidos que disciplinam e assujeitam, mecanismos de controle que anestesiaram a potência criadora podem ser questionados, reinterpretados, desautorizados e alterados (FREIRE FILHO, 2007, p. 17).

Apoiando-nos na fala de Freire Filho (2007), é possível pensar que nas relações entre os jovens e seus educadores, presenciadas durante as observações e que reportam às situações tanto de dominação quanto de resistências, as atitudes de alguns educadores por vezes, parecem desconsiderar a capacidade de agenciamento por parte dos jovens. Nessas ocasiões evidencia-se por parte da Instituição uma aparente posição incontestável com relação às ações juvenis. Talvez esse “não olhar” por parte dos responsáveis pelo projeto demonstre a frequente posição identificada em algumas instituições, de que é pela via do arbítrio, do autoritarismo e do excesso de controle de ações banais que se obstaculiza o protagonismo juvenil.

Por outro lado, alguns educadores ao não valorizarem muitas das manifestações dos jovens (estilos musicais, vestimentas...) evidenciam também uma resistência às manifestações da cultura popular. Fato esse já assinalado pelos

estudos que analisam as culturas populares (Freire Filho, 2007) as quais quando cotejadas com outras manifestações culturais sempre ficam a dever.

Nosso entendimento sobre a posição de resistência dos jovens que foi percebida no cotidiano do projeto, aponta para a utilização desse conceito como uma proposta de relação que, alinhada à Freire Filho (2007) vincula-se a “fermentação de utopias”, o que significa um esforço para a construção de estilos de vida comprometidos com o bem-estar coletivo. E, nesse sentido identificamos a importante contribuição de um educador cujas ações se pautam pela justiça, pela solidariedade, pelo reconhecimento da alteridade e pela amorosa firmeza para que os jovens.

Este estudo pretendeu investigar como um dos espaços socioculturais pelo qual transitam alguns jovens moradores da periferia – o Projeto Social - pode contribuir para a constituição das socialidades juvenis. Vimos isto acontecer de muitas formas conforme mostramos nas análises, mas gostaríamos de destacar algumas delas tais as possibilidades de interação entre eles que o Projeto proporciona, as pequenas ações de resistência às normas e regras, por vezes descabidas, as ações de cuidado com respeito à alimentação, ao cuidado com o corpo, o asseguramento de um espaço protegido para o convívio juvenil e sem dúvida a participação de alguns educadores cuja forma de relação com os jovens nos faz crer que “um outro mundo é possível”.

Esta pesquisa não pretendeu esgotar a questão referente aos espaços de constituição das socialidades juvenis em um Projeto Social. É a minha contribuição para que outros estudos possam daqui derivar.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar.** – Campinas, SP: Papirus, 1995.
- ABRAMO, Helena Wendel, LÉON, Oscar Dávila. **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais.** – São Paulo: ação educativa, 2005.
- ABRAMO, Helena Wendel. **Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil.** Revista Brasileira de Educação. Set/Out/Nov/Dez Nº 6, 1997.
- ABRAMO, Helena Wendel. **Condição juvenil no Brasil contemporâneo.** In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (orgs.). Retratos da juventude brasileira. Análises de uma pesquisa nacional. Instituto de Cidadania. São Paulo: Instituto de Cidadania, Ed. Fundação Perseu Abramo, 2005.
- AFONSO, M. L.; ABADE, F. L. **Para reinventar as rodas:** rodas de conversa em direitos humanos. Belo Horizonte: RECIMAM, 2008
- ARANTES, Lucielle Farias. **Tem gente ali que estuda música para a vida! : um estudo de caso sobre jovens que musicam no projeto social orquestra jovem de Uberlândia.** Mestrado Acadêmico em Artes - Universidade Federal De Uberlândia. Trabalho divulgado no Banco de teses da CAPES, 2011.
- Agenda Juventude Brasil. **Pesquisa Nacional sobre Perfil e Opinião dos Jovens Brasileiros,** 2013. [www.participatorio.juventude.gov.br](http://www.participatorio.juventude.gov.br)
- BAUMAN, Zigmunt. **Modernidade Líquida.** – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- BAUMAN, Zigmunt. **Los retos de la educación en la modernidad líquida.** - Barcelona: Gedisa, 2007.
- BAVA, Augusto Caccia, COSTA, Dora Isabel Paiva. **O lugar dos jovens na história brasileira.** In: BAVA, Augusto Caccia, PÁMPOLS, CarlesFeixa, CANGAS, Yanko Gonzáles (Orgs.) Jovens na América Latina– São Paulo: Escrituras Editora, 2004.
- BERTOJA, Maria Beatriz Cunha. **Do lado de lá dos portões cartas e encontros: sofrimentos e hostilidade de jovens contemporâneos.** Mestrado Acadêmico em Educação. Centro Universitário La Salle. Trabalho divulgado no Banco de teses da CAPES, 2012.
- BERTOLOZZI, Maria Rita. **Os conceitos de vulnerabilidade e adesão na saúde coletiva.** Revista Esc. Engerm. USP, 2009.
- BRASIL. **Estatuto da Juventude.** Lei 12.852/13, 5 de agosto de 2013.
- CARRANO, Paulo César Rodrigues. **Juventude e cidades educadoras.** - Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário.** 11ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

- CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- CARVALHO, Adalberto Dias de, BAPTISTA, Isabel. **Educação Social. Fundamentos e estratégias**. – Portugal: Porto Editora, 2004.
- CHMIEL, Silvina. **El milagro de la eterna juventud**. In: MARGULIS, Mário (ed). La juventud es más que una palabra. Buenos Aires: Biblos, 2000
- DAYRELL, Juarez. **A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil**. Educ. Soc. – Campinas, vol. 28, nº 100 – Especial, out 2007.
- DICK, Hilário. **Gritos silenciados, mas evidentes. Jovens construindo juventude na história**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- FEIXA PAMPÓLS, Carles. **De culturas, subculturas y estilos**. In: \_\_\_\_\_ De jóvenes, bandas y tribus.-Barcelona: Ariel, 1999.
- FEIXA PAMPÓLS, Carles. **A construção história da juventude**. In: CACCIA-BAVA, Augusto ET all. Jovens na América Latina. –São Paulo: Escrituras Editora, 2004
- FERMOSO, Paciano. **Proyección de la epistemología sobre el trabajo social**. Revista Educar - 11. Universidad Autónoma de Barcelona, 1987
- FILARDO, Veronica (org). **Juventud como objeto, jóvenes como sujetos**. Revista de Ciências Sociais. Año XXII – nº 25, 2009.
- FONSECA, Cláudia. **Quando cada caso NÃO é um caso**. Trabalho apresentado na XXI Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, setembro de 1998.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis, Vozes, 1987.
- FREIRE FILHO, João. **Reivindicações da resistência juvenil: os estudos culturais e as micropolíticas do cotidiano**. – Rio de Janeiro: MauadX, 2007.
- GAUTHIER, Clermont. **O século XVII e o problema do método no ensino ou o nascimento da pedagogia**. In: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice (Orgs.) A pedagogia. Petrópolis: Vozes, 2010.
- GEERTZ, Clifford. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa** – Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- GREEN, Bill; BIGUM, Chris. **Alienígenas na sala de aula**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação. - Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- GROPPO, Luis Antônio. **Juventude: Ensaios sobre Sociologia e Histórias das Juventudes Modernas**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.
- IBGE. **Censo**, 2010. <http://censo2010.ibge.gov.br>
- IPEA. **Brasil: o estado de uma nação**, [http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=5502&catid=301](http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=5502&catid=301)

KANT, Immanuel, **Sobre a pedagogia**. Tradução de Francisco CockFontanella. 4ª ed. – Piracicaba: Editora UNIMEP, 2004.

KEHL, Maria Rita. **A juventude como sintoma da cultura**. Outro olhar. Belo Horizonte, ano V, v. 6. 2007.

\_\_\_\_\_. **A juventude como sintoma da cultura. Juventude, educação e sociedade**. Movimento: Revista da Faculdade de Educação da UFFF, Niterói, n. 1, 2000.

KRIEGER, Miriam. Editorial. **Juventud, Política y Nación**, In: Revista Argentina de Estudios de Juventud. ULP, La Plata, Volume 1, nº 7, 2013.

LACERDA, Miriam Pires Corrêa de. **Política de “diabolização” das juventudes : educação, mídia e subjetividade**. Tese de Doutorado – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS, 2009.

\_\_\_\_\_. **Jovens à Margem: O Que a escola tem a ver com isso?** Trabalho apresentado no X Colóquio sobre Questões Curriculares & VI Colóquio Luso Brasileiro de Currículo: desafios contemporâneos no campo do currículo – Belo Horizonte, UFMG: 2012.

\_\_\_\_\_. **A inserção de crianças com seis anos no primeiro ano do ensino fundamental e suas implicações para a prática pedagógica de professores alfabetizadores**. Projeto apresentado para o Edital da FAPERGS – Porto Alegre: 2013.

LIMA, Antonio Diogo Fontenele de. **Sorrisos de jovens nas periferias da vida: o que revelam e o que ocultam de suas experiências e trajetórias**. Doutorado em Sociologia. Universidade Federal Do Ceará. Trabalho divulgado no Banco de teses da CAPES, 2011.

LUDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. – São Paulo: EPU, 1986.

MAFFESOLI, Michel. **O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa** - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

\_\_\_\_\_. **O mistério da conjunção: ensaios sobre comunicação, corpo e socialidade**. – Porto Alegre: Sulina, 2009.

MARGULIS, M. **La juventud és más que una palabra**. - Buenos Aires: Ed. Biblos, 1996.

MÉLLO, R. P. et al. **Construcionismo, práticas discursivas e possibilidades de pesquisa**. Psicologia e Sociedade, v.19, n.3, 2007.

MORAES, Roque. **Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva**. Revista Ciência & Educação, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORAES, Roque. GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 2ª ed. rev. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

MOREIRA, Flavia Renata Guimaraes. **Os significados atribuídos ao projeto escola integrada, da rede municipal de educação de belo horizonte, pela juventude do 3º ciclo do ensino fundamental.** Mestrado Acadêmico em Educação. Universidade Federal De Minas Gerais. Trabalho divulgado no Banco de teses da CAPES, 2012.

PEREIRA, João A. Frayze. **A questão da alteridade.** Psicol. USP, v.5 n.1-2: São Paulo 1994.

REGUILLO, Rossana. **Culturas juveniles: Formas políticas del desencanto – 1º Ed.** – Buenos Aires: SigloVeintiuno Editores, 2012.

RIBEIRO, José Jair. **Juventudes na Universidade : olhares e perspectivas.** etall. – Porto Alegre : Redes Editora, 2014.

ROSE, Nikolas. **Inventando nossos eus.** In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). Nunca fomos humanos - nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SAVAGE, Jon. **A criação da juventude. Como o conceito de teenage revolucionou o século XX.** – Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

SILVA, Lucia Helena Ramos da. **Os sentidos de apropriação da cidade por jovens grafiteiros/as.** Mestrado Acadêmico em Psicologia. Universidade Federal De Pernambuco. Trabalho divulgado no Banco de teses da CAPES, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico** - Belo Horizonte: Autêntica, 2000

SOMMER, Luís Henrique, BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Orgs.). **Educação e cultura contemporânea: articulações e transgressões em novas paisagens.** – Canoas: Ed. ULBRA, 2006

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** – 17 ed. – São Paulo: Cortez, 2009.

TOMMASI, Livia. **Culturas de periferia: entre o mercado, os dispositivos de gestão e o agir político.** Revista Política& Sociedade - Florianópolis - Vol. 12 - Nº 23 - Jan./Abr. de 2013

VARELA, Julia, URIA, Fernando Alvarez. **A maquinaria escolar.** In: Dossiê: História da Educação. – Porto Alegre: Pannonica Editora, 1992.

## APÊNDICE A – PARECER DA COMISSÃO CIENTÍFICA

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
COMISSÃO CIENTÍFICA

PROTOCOLO DE PESQUISA Nº ...../2014

**PROJETO DE PESQUISA:**

Juventudes: o projeto social como espaço para a construção da sociabilidade juvenil.

MESTRANDA: Silvia Gama da Silva

ORIENTADORA: Dra. Miriam Pires Corrêa Lacerda.

O projeto apresenta o foco, o problema de pesquisa, a contextualização do objeto, objetivos, os referenciais teóricos e metodológicos (estudo de caso etnográfico, com observação participante, grupo focal, entrevistas semi-estruturadas), cronograma, referências. No Anexo a carta de apresentação da pesquisa e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Considerando que não há um perfil invasivo no procedimento com seres humanos, o encaminhamento para o CEP é facultativo, ficando essa deliberação a cargo dos pesquisadores, inclusive com vistas a publicações posteriores.

Porto Alegre, 26 de março 2014

  
Dra. Maria Helena Camara Bastos  
p/Comissão Científica da FACED

## APÊNDICE B – CARTA DE APRESENTAÇÃO

Este estudo sobre as Socialidades Juvenis tem como objetivo conhecer e analisar os espaços socioculturais que contribuem para a construção das socialidades juvenis. A pesquisa que está sendo desenvolvida pela Mestranda Silvia Gama da Silva, CI6054398356 e, orientada pela Prof. Dr. Miriam Pires Corrêa de Lacerda, CI 6001425931 terá como instrumentos para coleta dos dados a Observação Participante, Entrevistas Semi-Estruturadas, Roda de conversa com os jovens participantes da Obra Social e Análise de Documentos.

Será garantida aos participantes desta pesquisa a liberdade da retirada de consentimento e o abandono do estudo em qualquer tempo desta investigação.

As informações obtidas serão analisadas em conjunto com todos os sujeitos envolvidos na pesquisa, não sendo divulgada a identificação de nenhum participante.

Não há despesas pessoais para os participantes em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação. Se existir qualquer despesa adicional, ela será absorvida pelo orçamento da pesquisa.

Comprometo-me, como pesquisadora utilizar os dados e os materiais coletados somente para esta pesquisa.

Contato: Silvia Gama, Telefone 9197.5950

Email [silviagamasg@hotmail.com](mailto:silviagamasg@hotmail.com)

Porto Alegre, 2014/01

---

Silvia Gama da Silva  
Mestranda

---

Prof.<sup>a</sup> Dr. Miriam Pires Corrêa de Lacerda  
Orientadora



## APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este projeto de investigação visa conhecer e analisar os espaços socioculturais que contribuem para a construção das socialidades juvenis.

A pesquisa será desenvolvida pela Mestranda Sílvia Gama e orientada pela Professora Dr. Miriam Pires Corrêa de Lacerda.

Para fins deste estudo, serão utilizadas análise de documentos, observação participante do cotidiano do Projeto Social, e também, serão realizadas rodas de conversas com os jovens. Assegura-se que não existe qualquer risco para os participantes deste estudo, podendo os mesmos, em qualquer tempo, contatar a pesquisadora pelo telefone 9197.5950 ou pelo e-mail silviagamasg@hotmail.com para esclarecimento sobre a investigação que vem sendo desenvolvida. Também é assegurada:

- a liberdade de retirar o consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo;
- que não haverá identificação dos participantes quando da divulgação dos resultados da pesquisa e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos, vinculados ao presente projeto de investigação.

Porto Alegre, 2014/02.

---

Mestranda Sílvia Gama

**( ) aceito Participar deste Estudo**

Nome por extenso do participante: \_\_\_\_\_

Assinatura do Responsável: \_\_\_\_\_

## **APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS JOVENS**

1. O que é ser jovem?

2. O que te faz vir para o projeto? Porque vocês escolheram este projeto?

Além de participar do projeto, vocês organizam outras atividades?

3. É a mesma coisa ir para a escola e ir para o projeto?

4. O que mais gosta no projeto? O que não gosta no projeto?

5. Aqui vocês têm grupo ou amigos que se encontram para sair?

6. Participaram das manifestações? Ouviram falar?

## APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS EDUCADORES

1. Quem são os jovens do projeto?

2. Para ti porque os jovens procuram o projeto? Além de todas as coisas, é um espaço para socializar?

3. Durante conversas informais, tenho escutado por parte de alguns professores que os jovens aqui no projeto têm um comportamento diferente do comportamento que eles têm na escola. Porque achas que isso acontece?

4. Retirei a seguinte frase do Projeto Educativo: “Disciplina interna de acordo com dois aspectos: da consciência e da moral” (p. 17). O que pensas sobre essa frase, especialmente sobre a consciência e a moral?

5. “Educar o coração é educar para o humano é humanizar”. Comente.

6. No documento oficial da Rede de Ação Social, no parágrafo que fala sobre “valores”, tem um item que diz: “Resgate dos últimos”, para ti o que essa frase significa?