



Capítulo 5:

## **O que os jovens têm a dizer?**

*Aprendemos porque somos seres inacabados.  
Por isso, aprendemos "com", porque precisamos do outro;  
fazemos-nos na relação com o outro, mediados pelo mundo,  
pela realidade em que vivemos.*

**(Moacir Gadotti)**



Os sujeitos estão imersos em uma ambiência social onde são interpelados pelos discursos a ocupar um lugar, a assumir posições. Mas eles vão criando leituras e modos peculiares de apropriar-se desses discursos, negociando sentidos, reinventando significados, construindo identidades e formas diferenciadas de viver. Acreditamos que Certeau (1994) fortalece esse debate ao destacar que, paralelamente aos "discursos institucionais", há que se perguntar pelas operações (usos, leituras e ações) produzidas pelos sujeitos ordinários em torno dessa produção discursiva.

Nosso posicionamento, neste capítulo, é o de analisar as falas dos jovens, enquanto produção de pessoas – "vivas" – sujeitos não só rodeados pelo mundo, como também constituintes dele. Consideramos os jovens como sujeitos capazes de ler o mundo à sua maneira, e dizer não só dos conteúdos apreendidos, mas também de suas experiências de ser e estar no mundo. Nossa expectativa resumiu aqui em perceber o que os jovens apropriam, compreendem e produzem ao falarem de si próprios em meio às representações, aos discursos sobre a juventude que circulam na nossa sociedade hoje.

Apropriar, segundo Certeau, é assimilar as práticas e produções culturais, tornando-as próximas às que os sujeitos já experimentam cotidianamente. Esses movimentos de apropriação se fazem tanto por apreensões conscientes e articuladas de outros discursos, quanto por apreensões inconscientes que são formadoras de nossa condição de

sujeitos sociais. Neste sentido, todo ato de apropriação está intrinsecamente ligado à nossa experiência, ao nosso modo de conhecer o mundo, de encaixá-lo nas nossas vivências. A experiência é um processo de interação em que os sujeitos se constituem, atribuem significados e classificam os dados do mundo. Esse é um processo constante de tensionamento e atualização da vida. Diante disto, como dar voz a esses sujeitos? – No item a seguir, são os jovens que falam.

## 5.1 Os grupos de discussão

A fim de explorar qualitativamente as opiniões e a dinâmica das interações entre os jovens, utilizamos a metodologia dos grupos de discussão. De forma mais geral, o debate em grupo é um momento de interação onde os vários participantes têm a oportunidade de se envolverem no processo de discussão, momento propício para a exposição de ideias, de opiniões, de indagações, de concordância e de discordância entre os vários participantes. Segundo Kitzinger (1994), os grupos de discussão são organizados para explorar um cenário específico de questões, como pontos de vista e experiências dos participantes. O espaço do grupo é um momento de compartilhamento de opiniões, de embates, de descobertas, do desenvolvimento de posturas críticas e analíticas.

Para a configuração dos grupos de discussão, nos apoiamos em alguns instrumentos metodológicos dos grupos

de diálogos,<sup>1</sup> metodologia utilizada pela pesquisa *Juventude Brasileira e democracia: participação, esferas e políticas públicas*, um estudo qualitativo sobre os jovens no Brasil.<sup>2</sup> Fizemos uma apropriação parcial de alguns instrumentos metodológicos dos grupos de diálogo, tais como: *Ficha pré-diálogo* – os jovens preenchem uma ficha respondendo algumas perguntas mais introdutórias; *Iniciação à temática* – uso de dinâmicas para introduzir o debate temático; *Pequenos grupos* – os jovens eram divididos em três grupos (de cinco componentes); *Roteiro de discussão* – os grupos recebiam um roteiro para orientar a discussão e *Sessão plenária* – os jovens debatem, entre si, as discussões realizadas nos grupos.<sup>3</sup>

## 5.2 Sínteses dos grupos

No primeiro grupo *Ser jovem na vila*, buscamos compreender como os jovens apreendem e expressam a sua condição juvenil, a partir de olhares, escritas e representações que



- 1 O pressuposto dos grupos de diálogo é o de que a opinião não é formada individualmente, mas na interação.
- 2 Essa pesquisa se baseou na metodologia *Choice Work Dialogue Methodology* – Grupos de Diálogo. Relatório final de pesquisa disponível em: [www.ibase.br](http://www.ibase.br). Acesso em: 20 maio 2006.
- 3 Dialogamos, nesta pesquisa, com 15 jovens (8 rapazes e 7 moças). Realizamos, com eles, cinco grupos de discussão: *Ser jovem na vila*; *jovem e atividade cultural*; *jovem e família*; *jovem e escola*; *histórias juvenis narradas em Malhação*. Desses cinco grupos, centramos nossa análise em três destes: "Ser jovem na vila"; "jovem e escola"; "histórias juvenis narradas em Malhação". Os outros dois relacionados com a questão cultural e familiar nos serviram mais como elementos de caracterização da vida dos jovens.

circulam na vida social.<sup>4</sup> Para analisar as falas dos jovens, consideramos os principais tópicos da discussão: melhores e piores coisas do ser jovem; assuntos que mais os interessam; problemas que atualmente lhes preocupam.<sup>5</sup>

Em relação às “melhores coisas do ser jovem”, as atividades de lazer e entretenimento têm grau elevado de importância. Os jovens citam as saídas à noite, o contato com bebidas, o namoro, as baladas, a alegria de viver.<sup>6</sup> Outra variável destacada foi a relação com os amigos, com a família e com a escola. Os amigos, além de companheiros de baladas e festas, são também aqueles que influenciam e contribuem para a identidade juvenil. A família aparece como espaço de segurança, proteção e afetividade. A escola, por sua vez, é considerada necessária para ascender à vida profissional, transmissora de conhecimento e espaço de relações com outros jovens. A liberdade foi um tópico muito discutido pelos jovens, que não a definem através de categorias precisas, mas apresentam-na ligada à experiência: liberdade ligada ao prazer, à emoção de viver; liberdade ligada à expressividade e identidade; liberdade



4 Para concretizar essa problemática da condição e da situação juvenil na vila, recorremos às questões/dados colocados e analisados na pesquisa: *Retratos da Juventude no Brasil*, já citada anteriormente. Nosso objetivo foi o de compreender a fala dos jovens da vila neste universo maior da juventude brasileira (apresentado no resultado desta pesquisa). Não tivemos aqui pretensão de comparação. Desta forma, as apropriações de questões e de dados apresentados pela pesquisa nacional nos serviram como uma fonte metodológica.

5 Essas são algumas das questões trabalhadas pela Pesquisa Nacional sobre a juventude brasileira.

6 Na pesquisa *Retratos da Juventude Brasileira*: “Aproveitar a vida, viver com alegria é citado por 40% do total da amostra de jovens” (ABRAMO; BRANCO, 2005, p. 57).

ligada ao limite e ao respeito pelo outro. A liberdade aparece também como processo de individuação, pelo cultivo da singularidade e da identidade e uma expressão de autonomia em relação ao mundo adulto. Destaca-se, também, a noção de liberdade associada aos limites decorrentes das responsabilidades. Limites considerados como elementos intrínsecos do ser livre. O respeito pelo outro se liga, de um lado, às escolhas pessoais feitas; e, de outro, à permissão de escolhas distintas. A questão dos sonhos é também destacada como ponto positivo do viver juvenil. Apesar das adversidades, o jovem persiste como sujeito de esperança, pois os sonhos ampliam o horizonte de tempo/espço, tornando possível o futuro.

Questionados sobre “as piores coisas do ser jovem”, citam, antes de tudo, a falta de liberdade.<sup>7</sup> A isto se aliam os riscos do ambiente urbano: os perigos a que são expostos aparecem entre “as piores coisas do ser jovem”. Há, também, um componente que oscila entre ter e perder, quando consideram o fato de *deixar de ser jovem* como ponto negativo, embora incontornável, da sua condição. A ausência ou insuficiente escolaridade também se destaca como elemento negativo, vinculada a um conjunto de aspectos: o pouco incentivo por parte da família (pais analfabetos ou de baixa escolaridade); a relação pouco direta entre escolaridade e emprego; a pouca qualidade dos estudos oferecidos na escola; a discrepância entre cotidiano

---

7 Pior coisa de ser jovem? “Conviver com riscos, falta de liberdade e falta de trabalho e/ou renda; os outros agrupamentos são imaturidade, irresponsabilidade. E também desrespeito/incompreensão, confiança e respeito de adultos pelo jovem” (ABRAMO; BRANCO, 2005, p. 59).

escolar e cotidiano juvenil. Os jovens apontam, ainda, como negativas as imagens estereotipadas do comportamento juvenil, especialmente relacionadas com situações-problema: marginalidade, violência, vandalismo e irresponsabilidade. As discussões sobre “as piores coisas do ser jovem” refletem ainda a situação de pobreza em que vivem: desigualdade social; falta de trabalho.<sup>8</sup> de lazer e de escola; depreciação étnica-racial; dificuldades materiais, sexuais e psicológicas com maternidade/paternidade precoce.

Em resposta às perguntas “quais os assuntos que mais interessam aos jovens” e “quais os problemas que mais os preocupam”, obtivemos um conjunto de questões que vão desde situações ligadas à sociabilidade até situações mais complexas, como a escola, a política e as ações solidárias. Vale ressaltar que os elementos citados entre os assuntos de interesse e as preocupações mantêm estreita relação com as respostas sobre o que é positivo ou negativo do ser jovem. Os assuntos que mais interessam aos jovens são: drogas, esporte, solidariedade, trabalho, violência, sexualidade, futuro, estudos, morte e amizade. Os problemas são: drogas, insegurança, comunicação/consumo, estudos, morte, estereótipos, trabalho, futuro. Constatamos que os assuntos que lhes interessam são praticamente os mesmos que os preocupam. As respostas sobre *assuntos de interesse*

---

8 “A falta de trabalho como a pior da condição juvenil. Avaliação feita sobretudo pela referência à falta de experiência para conseguir trabalho” (ABRAMO; BRANCO, 2005, p. 59).

e *problemas* resultaram na seguinte classificação, conforme sua proximidade ou inter-relação:

**Riscos:** a violência, a falta de segurança, as drogas e as doenças sexualmente transmissíveis;

**Comunicação/consumo:** os jovens manifestam preocupação com a falta de informação; o pouco acesso aos dispositivos midiáticos não favorece sua inclusão nas “conversações” próprias da sociedade da comunicação. Para os jovens, a dificuldade de comunicação liga-se, também, à falta de estudos: a escola despertaria pouco interesse pela leitura e pelos novos dispositivos midiáticos como a televisão;

**Morte:** diante da falta de segurança e da violência, a morte já preocupa o presente dos jovens. As falas mostram que o crescimento da violência ameaça dramaticamente a perspectiva de vida dos jovens. Eles próprios têm consciência do fato, que lhes causa sentimentos de medo, tristeza, perda e solidão. A morte faz parte do seu cotidiano, tida quase como marca da hodierna condição juvenil: enquanto a imprensa geralmente noticia que o “jovem mata”, as falas revelam o sentimento de que “o jovem morre”. Na mesma linha está a preocupação com as doenças sexualmente transmissíveis, causadoras potenciais da morte prematura;

**Trabalho:** os jovens pobres têm menos oportunidades no mundo do trabalho, cuja falta lhes causa grandes transtornos.



Incluem-se, aqui, os problemas de escolaridade e experiência prática exigidas pelo mercado de trabalho.

No segundo grupo, *Jovem e escola*, as respostas à pergunta “o que os jovens buscam na escola” estão diretamente relacionadas ao que os jovens consideram próprio de sua identidade. Em primeiro lugar, apontam à sociabilidade: buscam, na escola, alegria, diversão e namoro. A aprendizagem articula as dimensões cognitivas e relacionais. Na questão, “a escola atende bem os jovens?”, os jovens indicam limites: a escola ainda não os atende como deveria. Há conflitos entre alunos e professores, incluindo casos de desrespeito. A discussão entre os jovens remeteu a pouca conexão entre escola e identidade juvenil. A precariedade logística e arquitetônica da escola também prejudicaria o bom atendimento. Para eles, o bom atendimento solicita mais diálogo com a cultura juvenil.

Perguntando-se sobre quais os problemas enfrentados pela escola, o mais citado é a violência. Muitos jovens estudantes estariam envolvidos com gangues e comercialização de drogas, levando, para o espaço escolar, as consequências disso, como os conflitos e acertos de conta. A escola é atingida pelo vandalismo. Há, também, falta de verba, falta de material e de merenda.

Sobre quais temas deveriam ser tratados pela escola, foram considerados importantes para discussão: a sexualidade, a diversidade, a violência, a afetividade e a promoção da

cultura juvenil. Na questão sobre a importância da escola para a vida dos jovens, assim como nesta anterior, as respostas remetem aos temas de interesse e aos problemas vividos. Os jovens reconhecem a funcionalidade da escola para a vida profissional. Apesar das poucas garantias advindas da escolaridade, o ensino ainda preserva sua utilidade para se conseguir um melhor emprego, em vista de melhor qualidade de vida. Os jovens acreditam que a escola favoreça a consciência dos limites, considerada importante na educação da pessoa para a vida social.

No terceiro grupo, *Histórias juvenis narradas em Malhação*, as discussões revelaram que assistir televisão aparece como atividade diária: em média, eles passam de quatro a seis horas por dia em frente à televisão. Quanto aos programas assistidos, há gêneros variados: juvenis, filmes, novelas, programas de auditório, esporte, desenho e musicais. Destes, os quatro mais destacados são: novelas, esportes, filmes e programas juvenis. A maioria inclui-se na programação da Rede Globo de Televisão. Dos quinze jovens pesquisados, treze assistem diariamente ao programa *Malhação*. O grau de positividade dado ao programa *Malhação* se traduz pelo tratamento de assuntos e preocupações que eles consideravam importante: violência, doenças sexualmente transmissíveis, amizades, cultura, cotidiano escolar, racismo, diferenças de classe. Em algumas falas, dão indícios de que o programa privilegie a história cotidiana dos jovens de classe média. Sobre as principais discussões e abordagens presentes em *Malhação*, as

falas evidenciam o envolvimento deles com as histórias tratadas: retinham informações precisas das histórias, falavam dos personagens como se fossem pessoas de sua esfera de relacionamento, descreviam detalhadamente os cenários, rememoravam cenas de temporadas anteriores, comentavam as temáticas apresentadas.

A discussão dos capítulos assistidos pelos jovens indica dois olhares analíticos sobre o programa: a capacidade de informar e a capacidade de dialogar com o cotidiano dos jovens. Quanto à capacidade de informar (primeiro olhar), os jovens dizem que o programa transmitiu informações gerais sobre racismo, doenças sexualmente transmissíveis, música, cultura. Quanto ao diálogo com o cotidiano juvenil (segundo olhar), os jovens destacam que *Malhação* consegue dialogar com a cultura e as questões emergentes do seu cotidiano. Esse dado tem peculiar importância, já que a interlocução com o programa, por parte desses jovens, significa a acolhida de elementos que compõem sua identidade. Incluem-se, entre tais elementos, tanto os recursos de expressão (linguagem, hábitos e indumentária) quanto as vivências e valores que lhes são caros (amizades, práticas de entreajuda, relação com os pais, namoro, valorização do corpo e lazer). Os recursos de expressão, as vivências e os valores recebidos pela interlocução ganham corpo e voz nos personagens do programa, com muitos dos quais os jovens se identificam.

Por outro lado, os jovens destacam alguns limites do programa. A primeira crítica se dá em relação à velha estrutura maniqueísta: a construção dos personagens do bem e do mal. Os jovens admitem que o programa oferece informações gerais sobre questões emergentes (Cf. anteriormente), mas consideram a abordagem superficial. Em seus comentários, os jovens chegam a sugerir alternativas: o programa deveria dar mais atenção ao problema das drogas; incrementar a participação dos jovens negros; tratar mais sobre a violência juvenil e das questões da sexualidade.

### **5.3 Categorias de análise: o que os jovens têm a dizer?**

Após este olhar geral sobre os grupos de discussão, observamos que era possível resgatar das discussões categorias semelhantes às que havíamos identificado para a análise do programa *Malhação*: a escola como espaço de encontro; o ensinar e aprender na escola; escola, intervenção e cultura juvenil. A única categoria que acrescentamos neste capítulo foi: *juventude, mídia e escola*, devido à grande ênfase desta nas discussões. A seguir, passamos ao trabalho de análise destas categorias.

#### **5.3.1 A escola: espaço de encontro e sociabilidade**

O valor dado à dimensão do encontro na escola se aproxima do tratamento que a mesma categoria recebeu no capítulo

anterior, sobre o programa *Malhação*: ir à escola para conversar com os amigos, fazer do espaço escolar um ponto de sociabilidade, oportunizar relações afetivas. Como dissemos anteriormente, assumir o *encontro* como dimensão da escola significa perceber a diversidade de seu contexto educativo, focando-a como espaço sociocultural que leva, em conta, a dimensão do dinamismo e do fazer cotidiano – um cotidiano que se constrói nas múltiplas relações que ali ocorrem (Cf. DAYRELL, 1996, p. 136). Assim, apreendemos que, nas relações cotidianas da escola, “os sujeitos não são apenas agentes passivos diante da estrutura. Ao contrário, trata-se de uma relação em contínua construção, de conflito e negociações em função de circunstâncias determinadas” (DAYRELL, 1996, p. 137).

#### a) O encontro na escola: “troca de ideias”

O ambiente escolar é visto, pelos jovens, como favorável ao cultivo de amizades, especialmente através da conversa próxima e cotidiana, na qual se dá a troca de ideias com outros jovens. A condição do encontro (similarmente ao que vimos ao analisar o programa *Malhação*) reaparece na fala dos jovens com notável intensidade. Os jovens avaliam, inclusive, que as amizades cultivadas na escola diferem das amizades da rua: a rua oferece muitos riscos, dependendo do “tipo” de amizade que ali se constrói, enquanto a escola é vista como espaço de menor risco. O menor risco, a assidui-

dade dos contatos e uma possível afetividade das relações conferem à escola um papel fundamental na formação identitária dos jovens. Aquilo que, na sua simplicidade verbal, os jovens qualificam como “troca de ideias”, trata-se, na verdade, de um complexo dinamismo ritmado pelas relações – em que se mesclam aspectos cognitivos, afetivos, valorativos, contraditórios e conflitivos – nas quais os sujeitos interagem e se constroem. A “troca de ideias” liga-se, portanto, ao compartilhar com o outro – seja amigo, colega de sala ou, por vezes, o professor – os sentimentos e histórias de cada um: “Eu acho que nós buscamos na escola um lugar para encontrar com as pessoas, com novos alunos e com os amigos, trocar ideias com os chegados. As amizades da escola são diferentes, lá a gente não corre tanto risco como na rua” (Flávio). Nesse sentido, os jovens revelam que o encontro – diretamente relacionado à sociabilidade – é um valor educativo em si mesmo, que confere um significado próprio à escola, distinto ou até mesmo autônomo da sua eficácia em transmitir conhecimentos e treinar habilidades. Para os jovens, ouvir e ser ouvido, partilhar histórias comuns e diferentes, estar com os colegas, significa inserir o seu cotidiano no cotidiano escolar.

Essa inserção favorece o “ser sujeito”, narrando e interpretando vivências, assumindo e confrontando sentimentos, concordando e discordando em complexos diálogos. Este processo de interação (ou *troca*, como dizem) possibilita o confrontar de vasto conjunto de experiências. Os jovens chegam à escola carregando histórias singulares, repletas

de expectativas, desejos e sonhos. Todas essas questões vão, aos poucos, se confrontando com a dimensão institucional da escola. A partir deste momento, o institucional vai transformando e sendo transformado pelo conjunto das identidades, conflitos e tramas que ali se constroem. Como destaca Dayrell, a escola como espaço sociocultural próprio teria uma dupla dimensão, marcada

institucionalmente, por um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos. Cotidianamente, por uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais, ou coletivas, de transgressão e de acordos. Um processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar (DAYRELL, 1996, p. 137).

A perspectiva do encontro valorizada pelos jovens: ir a escola para encontrar os amigos, relacionar-se de forma mais gratuita e mais segura aparecem nas discussões mais como desejo e busca, do que como vivência escolar desses sujeitos. Observamos este contraste entre “o desejado e o vivido” durante os debates empreendidos nos grupos de discussão. Em vários momentos, a positividade dada ao encontro na escola se contrastava com desafios do cotidiano “duro” da organização temporal desta instituição. A escola se estrutura num tempo linear, funcional, pouco dinâmico e muito distante do viver cotidiano dos jovens. A vida escolar dos jovens se resume ao estar em sala de aula (recinto do peda-

gógico); o conteúdo escolar se resume à proposta do livro didático; a grade curricular ao cumprimento do programa das disciplinas e dos dias letivos.

Essa vivência escolar dos jovens da vila se torna contrastante com a escola idealizada no programa *Malhação*. Mesmo que o objetivo primeiro do colégio Múltipla Escolha seja a aprovação dos jovens alunos no vestibular, a representação do tempo escolar mais aberto às relações cotidianas dos personagens, no cenário do Múltipla Escolha, dá a ver maiores diálogos entre a escola e os jovens. A escrita do tempo escolar do colégio Múltipla Escolha: atividades extraclasse; maior aproveitamento dos espaços: cenas no pátio, na quadra, na sala de aula; na sala do diretor aparecem, na fala dos jovens, contrastantes com a estrutura temporal linear das suas escolas.

Portanto, mesmo que em suas falas (muitas vezes em tom romantizado), os jovens ressaltam os aspectos positivos do encontro na escola, essa relação tem sido um processo de muitos desencontros, de muitos contrastes e contradições. Há muito que os profissionais da educação, os órgãos governamentais e a sociedade civil discutem esses desafios do tempo escolar. Ora em tom de denúncia do tempo funcional da escola; ora em tom de anúncio das possibilidades e/ou das mudanças que atingem a relação “jovem e escola”.



Constatamos, assim, que a escola é uma construção mobilizada pelo conjunto de relações cotidianamente vividas em seu âmbito. Diante disso, não se pode pensar a perspectiva educacional da escola, sobretudo hoje, apenas nos termos oficialmente prescritos (ainda que a dimensão institucional inclua ou favoreça as relações). Recordando que as relações educam, são os sujeitos implicados na escola aqueles que a reescrevem continuamente. Portanto, compreender o *encontro* como dimensão constitutiva da educação escolar significa repensar a própria escola, concebendo modelos que já incluam a sociabilidade (*encontro, troca, diálogo, interação*) como questão pedagógica fundamental para os demais elementos e papéis da instituição (*currículo, disciplina, definição de competências e modos de avaliação*).

#### b) Forma, cor e movimento: a arquitetura escolar

Segundo Paulo Freire, “é incrível não imaginar o significado do discurso formador que faz uma escola respeitada em seu espaço, na e pela limpeza do chão, na boniteza das salas, na higiene dos sanitários, nas flores que adornam” (1997, p. 50). Nas palavras de Dayrell (1996),

a arquitetura e a ocupação do espaço físico não são neutras. A arquitetura escolar interfere na forma da circulação das pessoas, na definição das funções para cada local. Salas, corredores, cantina, pátio, sala dos professores, cada um destes locais tem uma função definida *a priori*. O espaço arquitetônico da

escola expressa uma determinada concepção educativa (DAYRELL, 1996, p. 147).

Ao apontarem diferenças entre a escola pública e a escola particular, os jovens alertam para o sentido pedagógico da arquitetura, já que um elemento de debate entre eles foi a relação entre estética e afetividade no conjunto físico dos ambientes escolares. Isto se refere tanto ao movimentar-se no espaço escolar quanto à questão estético-visual da escola, cenário de seus encontros interpessoais. De um lado, está a escola particular, vista como “outro mundo” – ambiente diferente e agradável – percebido pelo olfato (odor do ambiente), pelo cuidado (higiene, limpeza), pela valorização da comunicação estético-visual (cores, cartazes, imagens) e pela oferta de espaços convidativos (ambientes aconchegantes e ajardinados). Do outro lado, a escola que eles estudam já não apresenta arquitetura tão acolhedora e agradável. Segundo os jovens, o que se vê nas suas escolas é destruição, migalhas, rudeza – “tudo muito feio” na conclusão deles. A estrutura física desgastou-se e encontra-se muito abandonada: as cores se desbotaram, falta limpeza, as salas de aula têm carteiras quebradas ou simplesmente não as têm. Esta carência de beleza (descontados detalhes estilísticos) deve-se ao descaso dos governos, ao vandalismo de certos alunos, ao descuido da administração e pedagogia escolares.

**Taimara:** Eu fui fazer uma apresentação de percussão no *Dom Silvério*,<sup>9</sup> eu vi outro mundo. Pra começar pela limpeza, o cheiro da escola é diferente. As pessoas são diferentes. Eles sabem falar. Agora, quando a gente chega no *Menino Jesus*, você vê os muros pichados, os colegas na maconha. Esse mundo escolar que nos rodeia é triste. O jardim era lindo no *Dom Silvério*. Os alunos sentados no banco, conversando na maior alegria. Em todos os lados têm cartazes maneiros para os alunos me deu uma inveja. Eu queria que no *Menino Jesus* pudesse ter um pouco daquela beleza.

**Ernei:** Pra nós da escola pública sobram as migalhas. Tudo muito feio. Nossa escola é muito suja. Não temos espaços em que a gente pode conversar livre. Acaba só ficando naquilo mesmo: quadro e giz. Os alunos não sentem que o espaço é deles. Por isso eles não ligam, não cuidam, é só pichação. O governo não manda nada para a gente.<sup>10</sup>

Nessas falas, os jovens partem do contraste estético entre escola particular (*Colégio Dom Silvério*) e escola pública na periferia (*Escola Estadual Menino Jesus*). Não estacionam em análises de estilo, mas fazem uma hermenêutica da beleza da escola, interpretada como cenário favorável ou não à presença e às relações – sem as quais seria impossível que a escola existisse e que alguém, ali, aprendesse. Embora não tratem da pedagogia em sentido estrito, suas observações são altamente significativas para a mesma, pois a ambiência (*limpeza, cheiro, jardim*) propicia relações (*alunos*)

---

9 Dom Silvério é um colégio particular localizado na região sul de Belo Horizonte. Seus alunos são jovens da classe média/alta, com exceção do noturno: alunos da classe popular.

10 Os nomes dos jovens são reais, atendendo ao pedido dos próprios jovens.

sentados no banco, conversando) e transmissão de conteúdos (cartazes maneiros).

Assim, ressalta-se, do diálogo, a constatação do quanto “alegria” e “beleza” ambientam os encontros interpessoais, os processos identitários e a aprendizagem em geral, na medida em que elas atraem, convidam e proclamam a dignidade dos que ocupam aquele ambiente. Em outros termos, os jovens percebem, no seu dizer existencial, o que se tem proclamado no dizer filosófico: alegria e beleza se ligam à dignidade da pessoa e, assim, propiciam a vida virtuosa. Como pretender que as virtudes eduquem (*eles sabem falar*) e suplantem os vícios (*colegas no cigarro, o outro na maconha*) quando “o mundo escolar que nos rodeia é triste”?<sup>11</sup>

Outro elemento que ressaltamos no diálogo é a relação entre pertencimento e cuidado. Os jovens se mostram conscientes do limite orçamentário e assumem o fato de que, entre eles, há quem agrida o ambiente escolar. Contudo, demarcam sua reflexão além da questão orçamentária e da depredação da escola. Sugerem que o pouco caso dos jovens pelo espaço escolar estaria ligado ao sentimento de não pertencimento.

---

11 Na obra *Timeu*, Platão associa beleza e bondade, virtude e saúde, sob a égide da temperança (justa medida). A temperança cura os excessos e favorece o estado humano de *arete* – saúde, alegria, equilíbrio e disposição, que caracterizam a vida virtuosa. Para Platão e a escola filosófica que o seguiu, conduzir a pessoa ao estado de *arete* é missão da educação (Cf. REALE, Giovanni. *Corpo, alma e saúde – o conceito de homem, de Homero a Platão*. São Paulo: Paulus, 2002, p. 214-228). Vale observar, porém, que os valores da temperança e do equilíbrio, da ética e da estética (propiciadores seja da saúde, seja da virtude) não se restringem à escola platônica, mas assumem sua relevância pedagógica na proposta recente da “educação integral” (Cf. CENPEC. *Educação integral – Cadernos Cenpec 2/2005*, São Paulo).

Assim, os jovens indicam, em suas falas, um caminho que poderia motivar a sua relação com a escola: o sentir-se parte, sentir-se pertencente, sentir-se bem naquele espaço. Isso marcaria um maior cuidado e zelo pela escola.

Os jovens, inclusive, associam *cuidado* com o significado que se constrói diante daquilo que é apreciado, com o que se tem apego. Assim, a arquitetura e o zelo pelo espaço interferem no modo de pensar a relação com o conhecimento ministrado na escola. Ambientes limpos, bem distribuídos e agradáveis declaram a dignidade de quem os frequenta, atraem e convidam a que ali se esteja e se conviva. A alegria e beleza do meio dizem da alegria e beleza do conteúdo, do conhecimento. Pois conhecer pede curiosidade, sedução e relação. Para Gadotti (2003), a sedução passa pelo sentido do encantamento pela beleza, pelo aprender com gosto. Ainda que o autor reflita sobre a relação professor e aluno em torno do conhecimento, o mesmo critério pode ser aplicado à relação entre espaço e aprendizagem: o modo de se relacionar com a estrutura espacial da escola diz também do modo de educar, de conceber e ministrar o conhecimento nesse mesmo espaço. Portanto, a arquitetura e o cuidado pelos ambientes da escola trazem elementos de um “currículo oculto”: dizem o que a escola pretende ser (ou denunciam o que ela não é); convidam à assiduidade (ou repelem); favorecem relações interpessoais (ou as impedem); propiciam o aprendizado (ou o estorvam). Em outras palavras, conforme Dayrell (1996), o espaço físico

é um significativo indicador da concepção pedagógica, do modelo de educação que se pretende e que se constrói.

Outra discussão ligada ao espaço físico da escola é sobre a mobilidade: na maioria das vezes, o aproveitamento do espaço se restringe ao ensino em salas de aula. O descuido do ambiente, de um lado, e o recurso predominante à sala, de outro, fazem com que a escola apareça, aos olhos dos jovens, como espaço físico pouco dinâmico: o peso pedagógico dado à sala de aula a torna o ambiente da “chatura” e do “engessamento” (pouca criatividade e repetição). Constatam que a escola pouco utiliza os seus espaços. A função educativa da quadra, da biblioteca e do pátio é preterida: “Na escola, nossa, é só aquilo: bate o sinal. Sala de aula, sala de aula. Parece uma prisão. É, ficar ali olhando cinquenta minutos para a cara do professor. Ele enche o quadro e só. A gente fica enfurnada na sala de aula. Nunca “fui na biblioteca” (Bruno).

Esta pouca mobilidade espacial provocaria desinteresse pela aprendizagem escolar. Os jovens alunos ampliam o pedagógico para outros espaços. Eles valorizam o estar na quadra, o caminhar pelo pátio, o encontrar-se nos corredores. Ao buscarem alternativas, os jovens ressignificam o espaço escolar (Cf. DAYRELL, 1996), esse autor discute esse processo de resignificação do espaço escolar pelos sujeitos que nele “habitam”. Neste caso, re-significar vai além da mobilidade em sentido mecânico: é também mobilidade afetiva, cognitiva e psicológica, pela ampliação dos vínculos relacionais. Assim,

as amizades, a “troca de ideias” e o namoro literalmente ganham espaço na escola. Portanto, quebrar a monotonia espacial da escola é dar brecha ou visibilidade para um conjunto de relações não comumente fixadas na organização arquitetônica da instituição, mas que vão se construindo cotidianamente no seu espaço:

**Teide:** Eu, é mais falta de interesse meu: eu odeio escola. Eu nunca consegui aprender nada. Eu não gosto, nunca bati com escola. Para mim, escola é gesso. O único momento bom era a quadra. A gente só consegue sair da sala de aula se for matando aula. Os caras vão pro banheiro, pra outros cantos namorar. A gente vigia se vem alguém.

Diante das alternativas que re-significaram o espaço escolar, a crítica dos jovens não se fixa na pouca mobilidade espacial, mas apontam para a mobilidade relacional que permite uma compreensão mais profunda da escola enquanto lugar de relações cotidianas. A complexidade educativa da escola vai se estabelecendo cotidianamente. Inclusive, o currículo oficial é resignificado ao ritmo das relações cotidianas. Como observa Dayrell (1996) a respeito disso, a escola é um espaço dinâmico de relações cotidianamente vivido e re-significado. O mesmo autor acrescenta que tal encontro é diversificado conforme as idades, os saberes e culturas que cada sujeito traz para aquele espaço, fazendo-se notar nos projetos variados que ali vão se estruturando.

### 5.3.2 Quem ensina e quem aprende?

Segundo Gadotti (2003), um dos pontos fundamentais para se pensar o binômio *aprender e ensinar* é perguntar pelo seu sentido. “Aprender e ensinar com sentido quer dizer aprender e ensinar com um sonho na mente: a pedagogia serve de guia para realizar esse sonho” (GADOTTI, 2003, p. 3). No que concerne à aprendizagem, a competência do professor “não se mede pela sua capacidade de ensinar – muito menos ‘lecionar’ – mas pelas possibilidades que constrói para que as pessoas possam aprender, conviver e viverem melhor” (Idem, p. 16).

A perspectiva apontada por Gadotti se aproxima do pensamento de Paulo Freire, que, em suas obras,<sup>12</sup> tematiza a questão do *diálogo* como fundamento da educação. No sentido freireano, a dialogicidade é a razão de ser do trabalho de ensinar e aprender. Educador e educando se afetam mutuamente ao partilhar saberes e valores. No ensaio *Extensão ou comunicação?* (1983), pensado a partir da diferenciação entre o sentido de educação por extensão e da educação por comunicação, Paulo Freire nos ajuda a compreender a relação ensino/aprendizagem:

A aprendizagem só acontece quando aquele que se apropria do aprendido, transforma-o em apreendi-

---

12 FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Paz e Terra, 1997; FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979. FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 11ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.



do, reinventando-o, aplicando o aprendido-aprendido a situações existenciais concretas. Ao contrário, aquele que é “enchido” por outros de conteúdos cuja inteligência não percebe, de conteúdos que contradizem a própria forma de estar em seu mundo, sem que seja desafiado, não aprende (FREIRE, 1983, p. 12).

Diferenciando extensão e comunicação, o autor destaca que, num sentido extensivo, a educação seria apenas uma prática da “domesticação” – “estender algo desde a *sede do saber*, até a *sede da ignorância* para salvar, com este saber, os que habitam nesta” (FREIRE, 1983, p. 25: grifos do autor). Nesse sentido de extensão está implícita a ação de levar, de transferir, de depositar algo em alguém: trata-se de uma conotação mecanicista do conhecimento. Paulo Freire questiona esse mecanicismo, uma vez que somente como sujeito, o ser humano pode realmente conhecer.

Para esse autor, é necessário que, na situação educativa, educador e educando assumam o papel de sujeitos, mediados pelo objeto que buscam conhecer. Esses objetos, fatos ou acontecimentos não são presenças isoladas: “na percepção da presença de um fato está incluída a percepção de suas relações com outros, encontrando-se condicionadas pela realidade concreta, cultural, em que se acham os homens” (FREIRE, 1983, p. 29). A pessoa humana é um ser de relações num mundo de relações: “o estar com, compreende um permanente defrontar-se com ele” (Idem, p. 39).

Dessa forma, o binômio “ensinar e aprender” foi revelador da complexidade da vida escolar, no que se refere aos significados e sentidos da relação aluno/ensino, aluno/professor e o cotidiano sala de aula. Esses sentidos serão apresentados de forma a revelar que a ambiência escolar é depositária de uma singularidade que se constrói a partir da dinamicidade dos discursos e das relações formais e informais que ali se configuram.

#### a) A aprendizagem escolar e o jovem

A falta do fundamento dialógico da educação está na base das primeiras falas dos jovens pesquisados em relação à experiência que eles têm da escola (mesmo que apresentado com muitos níveis de contradição). Segundo eles, a escola estaria construída sobre um padrão fixo, pouco dialógico. Na falta de diálogo com o sujeito jovem, a educação corre o risco de centrar-se na eficiência dos recursos, priorizando o aspecto cognitivo. Na visão de Paulo Freire (1983), isso seria circunscrever o conhecimento na esfera dos objetos de amostra. Diante disso, o *jovem* aluno – portador de déficits sociais, mas, ao mesmo tempo, habitado de desejos – pode até assimilar informações, mas tais “amostras” não garantem um sentido significativo à educação que lhe é oferecida. Mais que amostras assimiladas, o jovem busca: relação com os demais, relação entre seu cotidiano e o cotidiano escolar. Percebemos, assim, que o dizer: “não gosto da escola” pode

revelar muito mais do que apenas “gostar” – como parece sugerir sua simplicidade verbal:

**Flávio:** mesmo que eu tento, eu não consigo aprender na escola. Eu não aguento ficar dentro da escola, ficar quieto, aprender. Aprendo, mas não é o bastante. Na verdade, eu não gosto da escola. Eu nunca busquei nada na escola. Eu saí fora. Hoje eu falo: mãe, infelizmente eu não consigo aprender, é distante do meu mundo. Eu sou responsável. Mas para mim, tudo devia ter um pouco de circo, entendeu? Diversão.

Pela fala acima, notamos que a aprendizagem, na visão dos jovens, tem uma ligação direta com identificação. O diálogo entre o interesse jovem e a escola se mostra frágil quando o vínculo é apenas cognitivo. Embora o que se aprende exija esforço, não é um esforço indicador de um processo envolvente de conhecimento (dialógico, portanto), mas um esforço pago pelo desagrado com o ensino: custa, porque não se gosta; não se gosta, porque não se encontra sentido; não se encontra sentido, porque “amostras” não constroem relação. Tais dizeres seriam demagógicos, românticos ou vazios, não fosse o realismo cotidiano dos jovens e sua precária condição escolar. Neste sentido, a grande questão apontada nessa relação com a escola é como a aprendizagem dialoga com o jovem aluno. Em outras palavras, a questão é que a condição de aluno não se resume a um sujeito cognitivo, mas implica uma identidade específica e complexa. A condição – o ser jovem – solicita relações capazes de conferir sentido e

identidade: "(...) para mim que faço percussão no *Reflorescer*, é diferente: eu consigo aprender, gosto; é uma coisa que eu tenho interesse, me identifico..."(Flávio). O conhecimento adquirido (ser percussionista) liga três fatores: interesse, gosto e identificação. Esses elementos reafirmam a perspectiva da aprendizagem como processo dialógico. Com efeito, enquanto dialogicidade, a aprendizagem não toca apenas o âmbito cognitivo, mas também afetivo, estético, lúdico, relacional e identitário.

#### b) A relação ensinar/aprender na fala dos jovens

Em suas falas, os jovens manifestam apreço pela aprendizagem quando esta se traduz na prática conjunta deles com seus professores, aproximando-se da proposta de Paulo Freire (1983), para quem o ato de aprender é uma prática dialógica. Contudo, isso nem sempre tem se verificado no cotidiano escolar deles. Comentam que, muitas vezes, a escola os coloca na posição de aprendizes pura e simplesmente. Mesmo ao considerarem que os professores tenham algo a ensinar, os jovens criticam a polarização da relação: professor ensina e o aluno aprende.

**Charles:** na nossa escola, os professores querem que a gente seja coisas que a gente não é. O convívio, na maior parte com os nossos professores é péssimo. Eles têm o saber deles. Mas, tem que acabar com essa coisa de que o professor está ali só para ensinar, e o aluno só para estudar. Eu acho que os professores

e os alunos aprendem juntos. Eu acho que o professor tem que saber se abrir com os alunos; com a amizade com os alunos fica mais fácil de aprender.

Há descontentamento com a relação ensinar/aprender de tipo unidirecional: um transmite saber (docente) e outro o recebe (discente). No inverso dessa relação unidirecional, os jovens acenam para a aprendizagem dialógica (*professores e os alunos aprendem juntos*) que inclua aspectos cognitivos (*eles têm o saber deles*) e afetivos (*com a amizade com os alunos fica mais fácil de aprender*). Na escala do que consideram significativo na escola, antepõem o relacionamento aos conteúdos. Consideram que, para aprender, é preciso que os sujeitos tenham confiança mútua: “tem que acabar com essa coisa de que o professor está ali só para ensinar, e o aluno só para aprender” (...); “acho que o professor tem que saber se abrir com os alunos; com a amizade com os alunos fica mais fácil de aprender” (Charles). Para alguns, quando esta parceria (professor/aluno) não acontece, surgem dois problemas: o desânimo para o professor, pois este perde o princípio fundamental da sua profissão, que é problematizar o conhecimento; e a desistência para o aluno que, provando dificuldades cognitivas e sentindo-se distante do professor, não vê sentido na aprendizagem escolar:

**Charles:** Vocês me desculpem. Mas o cara chega lá a fim de dar a aula, os caras só querem zua [sic]. A gente ataca muito os professores. Mas a gente não pode deixar de falar que é [sic] os professores que estão mais com a gente.

**Ernei:** Têm alguns que são nossos camaradas. Mas hoje tá muito diferente: no meu primeiro grau o professor chegava e conversava com a gente. Hoje em dia, não: eles vão lá e passa [sic] a matéria dele [sic] e não estão nem aí. Não dão “boa noite”. Os caras não olham pra gente. Eu só ouço o professor falar o meu nome na hora da chamada.

O diálogo acima mostra o quanto a motivação e desmotivação deve ser levada em conta quando se considera a aprendizagem escolar. Quando não está motivado, o jovem perde o interesse pelo ensino. Alguns, inclusive, tendem a atrapalhar as aulas. O desconforto que surge afeta a alunos e professores, a ponto de criar sérios obstáculos ao processo de aprendizagem. Tal situação poderia nos remeter à adequação dos recursos didáticos ou à habilidade docente em manter a disciplina. Contudo, a fala dos jovens remete a algo ainda mais fundamental: a falta de dialogicidade na prática educativa. Segundo os jovens, há professores que “não dão boa noite, não olham pra gente”. Essa falta de relação causa distância e implanta um regime tácito de anonimato: “Eu só ouço o professor falar o meu nome na hora da chamada”.

A falta de diálogo acarreta uma série de consequências: os sujeitos desaparecem; a possibilidade de relação se fragiliza; o professor se resume a passar conteúdo; o aluno se limita a recebê-lo. E tudo isso atravessado pelas linhas subjetivas da motivação/desmotivação, interesse/desinteresse, competência/incompetência. Assim, não há uma transformação da aprendizagem, mas uma extensão de conteúdos que não afetam significativamente a vida dos jovens. Por outro lado,

o diálogo entre professor e aluno – reclamado pelos jovens – criaria uma relação de mútua afetação (confiança, parceria) propícia ao aprendizado.

### c) Representações: bons e maus alunos

Outro desafio da relação ensinar e aprender refere-se às representações estereotipadas de alunos e de professores, que simplificam o processo de interação e de afetação entre os sujeitos no espaço escolar. Esta problemática (os estereótipos) impossibilita novos olhares, novos sentidos na identidade de aluno e de professor na escola hoje. Captamos o mesmo problema ao analisar a construção dos papéis de aluno e professor demarcados, anteriormente, no colégio Múltipla Escolha (programa *Malhação*): principalmente dentro da sala de aula, os alunos/personagens se limitavam, por vezes, a meros receptores de informação. As representações localizadas do fictício colégio Múltipla Escolha são marcações já rotuladas: inteligentes e burros; os da frente (CDFs) e os do fundo (baderneiros); os melhores (que copiam a matéria e cumprem as tarefas) e os piores (que não copiam a matéria, nem cumprem os exercícios). Na discussão sobre estereótipos, os jovens descrevem esse quadro nos seguintes termos:

**Poliane:** Eu acho que a escola enfrenta também a questão: se você é bonitinho, tem cara e pode ser inteligente; se você for feio, é aquele burrinho. Se

sentar lá atrás, é a turma do fundo, os bagunceiros. Se senta na frente, é os CDFs.

**Flávio:** A gente sofre ainda muitos preconceitos com escolas: os melhores e os piores; os feios e os bonitos; os inteligentes e os burros.

Como já analisados no capítulo anterior, os estereótipos pelos quais se constroem imagens dos alunos jovens estão ligados ao aspecto cognitivo da aprendizagem: bom (inteligente, CDF e outros) ou mau aluno ("burro", baderneiro). Mas, na discussão dos jovens (a seguir), aparecem outras três variáveis no conjunto de estereótipos: a questão étnico-racial, o olhar do jovem como problema e a dimensão estética do bonito/feio. Alguns jovens sugerem que os estereótipos vinculam identidade étnica como capacidade cognitiva: se o jovem é branco, é inteligente, se for negro, é burro ou baderneiro:

**Flávio:** A minha fama não é boa na escola; e a cada ano era pior. Pois os professores novatos nem me conheciam e já vinham com aquela imagem de baderneiro. Também: eu sou negro, né!?

**Pedagoga Rose:** Eu não acredito nisso que vocês estão falando! Não é possível que os professores fazem esse tipo de nomeação e diferenciação.

**Flávio:** Rose, eu desisti da escola por isso. Chega lá, os brancos só ficava [sic] zuando: "Hei, pretinho!".

**Poliane:** Eu sofria muito de preconceito de ser burra, porque eu era negra.



Dos três jovens do diálogo, dois desistiram da escola: Flávio e Poliane. Se a motivação crucial é mesmo a depreciação racial apontada no diálogo, não poderíamos responder. Mas, certamente, podemos dizer, pelas falas, que a questão étnico-racial é uma variável que marca as interações dos jovens no ambiente escolar, indicativo de uma relação problemática do jovem negro com a escola. Os estereótipos de bom e mau aluno estão ligados, ainda, a outro qualitativo histórico no tratamento do jovem no Brasil. A apreciação dos jovens como “maus elementos” (malandros e inconsequentes) deriva do olhar histórico que perdeu desde os anos 20 (estudos da sociologia funcionalista, já discutidos no capítulo 2). Daí o tratamento do jovem como “problema social” que ainda vigora no ambiente escolar:

**Poliane:** Eu não tive uma experiência boa de escola, não. Eu só lembro dos professores me chamando de “mau elemento”. Eu já briguei com professor de cadeirada. Já recebi todos os apelidos: bagunceira, baderneira, perigosa.

**Flávio:** Mas ninguém ganhava de mim. Um dia teve um professor novato que chegou na sala no primeiro dia de aula e disse: “Flávio eu quero depois conversar com você”. Sabe o que ele falou? “Olha, já sei da sua fama de malandragem, cuidado!”. Eu fiquei com ódio mortal deste professor.

Há também um critério estético aplicado inapropriadamente à diferenciação entre bom e mau aluno, vinculado ao bonito e ao feio. Em geral, alunos reconhecidos como bonitos são

vistos como inteligentes; alunos qualificados como feios são definidos como burros: “Os professores e os alunos nomeiam muito. Se você é bonitinho, você é inteligente; se você é feio, você é menos inteligente” (Poliane). Não cabe aqui precisar as qualidades de bonito e feio. O que colhemos de importante dessas falas é o quanto os estereótipos são causas de dificuldades na aprendizagem escolar, por atingirem a estima, as motivações e a qualidade das relações. Ser chamado de “burro” – associando, ainda, este apelativo ao fato de ser negro – interfere para além de um problema étnico-cultural na autoestima do jovem, leva-o a odiar a escola e desmotiva a aprendizagem: “A maior dificuldade na escola é o ensino. A gente tem que parar de ser chamado de burro: a gente fica ainda mais com dificuldade” (Flávio).

Essa questão está refletida no posicionamento de Gadotti (2003), ao tratar do sentido da aprendizagem na escola. Para o autor, o aluno só vai aprender quando ele consegue ver na aprendizagem algum sentido: “Ele não aprende porque é ‘burrinho’. Ao contrário, às vezes, a maior prova de inteligência encontra-se na recusa de aprender” (GADOTTI, 2003, p. 28).

#### d) O professor significativo e o não significativo

Os estereótipos também são perceptíveis na via oposta, no tratamento que os jovens dão ao professor. Tal análise mantém sua consonância com a avaliação feita das imagens

de professor representadas no colégio Múltipla Escolha (programa *Malhação*). A fala dos jovens perfila dois modelos de professores: o professor significativo (presente e aberto às relações: confere sentido ao aprender) e o professor não significativo (ausente e pouco expressivo: não confere sentido ao aprender).

O *professor significativo* mostra capacidade de abrir-se à relação com os alunos. Estabelece um “canal” de diálogo com os jovens, tendo presença ativa e interativa no meio deles. Procura ser amigo, respeita os jovens alunos e o demonstra em atitudes emblemáticas, como lhes desejar “boa noite” ou “bom dia”. Além dessas características, esse professor é didaticamente criativo: recorre à linguagem juvenil, inova a metodologia, usa do lúdico, torna as aulas atrativas e agradáveis. É, sobretudo, alguém com um olhar especial sobre os alunos: olhar que acolhe as experiências individuais, disposto a apreciá-las sem homogeneizar. Ao localizar problemas, ele recebe e reenvia responsabilidades e se faz próximo. É, portanto, um professor que angaria autoridade devido ao cuidado e empenho demonstrados nos relacionamentos e no cumprimento de sua tarefa de problematizar o conhecimento. A relação com esse professor ultrapassa o horizonte cognitivo, por ser atravessada por vínculos afetivos e gratuitos:

**Ludimila:** O professor tem que saber construir um canal com os jovens.

**Taimara:** Tem o professor que é camarada, que enxerga os alunos na sala, dá boa noite, bom dia.

**Ernei:** Eu sinto que a única professora que gosta de ensinar, que tenta fazer diferente, que inova a matéria, é a Graça. Ele joga algo de brincadeira, mas passando algo da matéria dela.

**Filipe:** O professor Odilon é muito bom. O cara foi que me deu o canal pra não entrar nas drogas.

**Charles:** A professora de História: eu lembro que ela tentava compreender todo mundo. Ela brincava, chamava a atenção da gente. Ela soube trabalhar diferente e conseguiu impor respeito.

É oportuno salientar que a questão da afetividade na relação professor/aluno confere à escola certa positividade. Inclusive a fala do jovem Bruno (que conseguiu concluir o Ensino Médio) nos remete a este olhar positivo. A lembrança de Bruno da escola está relacionada àquele professor significativo que marcou sua trajetória escolar.

O *professor não significativo*, por sua vez, não se relaciona de forma dialógica com os alunos. Seu estar no meio destes se abstrai de qualquer vínculo relacional/afetivo. Este anonimato reduz a função do professor a mero transmissor de conhecimento. É um profissional que tende a restringir suas aulas ao conhecimento do livro didático. Portanto, não problematiza o aprender, nem acolhe a individualidade dos seus alunos: estes se tornam meros receptáculos; e o aprender se torna mecânico e pouco significativo. Inclusive o olhar

desse professor se faz estreito, mirando apenas duas direções: ao quadro negro (lugar do resumo) e ao diário (fazendo a chamada).

**Júlio:** Chegar e dá aula de costa [sic] para a gente, enchendo o quadro. Desanima a gente, não prende a nossa atenção, é um porre.

**Taimara:** O professor já cansou de dizer: eu posso encher o quadro e sentar, eu vou ganhar o meu dinheiro do mesmo jeito. Vocês é que tem que ter interesse em aprender, aí é só me perguntar.

O diálogo dos jovens define bem o que seria a figura do *professor não significativo*: não compreende a aprendizagem como uma relação de afetação entre o professor e o aluno. O professor é o sujeito cognoscente; sua postura em sala de aula (virado de costas para os alunos) indica a sua compreensão do que seja "aprender": não contextualiza o objeto cognoscível, não conferindo a este sentido algum.

As representações do *professor significativo* e do *professor não significativo* são indicadoras de parte da experiência escolar dos jovens. Acenando para o fato de que a experiência humana é sempre situada e afetada pelo convívio com o outro, os jovens apresentam alguns componentes da sua relação com professores significativos: o olhar sensível do professor, o toque mais afetivo na relação de ambos e o procedimento de ensinar que leva em conta o modo de ser do jovem. Assim, tal relação faz da vida escolar dos jovens uma experiência positiva. Na direção

oposta, poderíamos caracterizar a relação com o professor não significativo: pouco expressiva, objeto cognoscível não problematizado, quadro e livro de chamada como mediadores da relação em sala de aula. Esses componentes vão definir a trajetória escolar do jovem apenas como passagem, pouco significativa. Conforme dizem os jovens nas discussões, professores significativos e não significativos – com os componentes relacionais indicados – convivem lado a lado no cotidiano escolar. Porém, é manifesto nas falas deles um olhar mais negativo sobre suas vidas escolares. Inclusive, podemos fazer uma comparação com as representações dos professores de *Malhação*, analisados no capítulo anterior. Em *Malhação*, percebemos que, mesmo sendo notada a diferença entre professores significativos e não significativos, a imagem de professor ali representada é composta de muita autoridade, o professor tem o domínio das relações em sala de aula, é alguém que o “saber” científico o torna um sujeito respeitado pelos alunos. Já os jovens da vila dão a ver, em suas falas, certa deslegitimação da autoridade docente e do conhecimento escolar. Muitos professores se tornam vítimas do desrespeito e da violência de muitos jovens alunos: “Eu já cheguei a dá [sic] cadeirada no professor”; “Esses professores acham que sabem demais, muitos só ficam repetindo o livro”.

Essa forma de apresentar seus professores provoca um distanciamento da escola e da autoridade do professor representado em *Malhação*. Se, no programa, a autoridade do professor é legitimada, na fala dos jovens essa legitimidade se fragiliza devido ao ambiente mais complexo do cotidiano

escolar contemporâneo. O cenário da escola de *Malhação* recebe tal idealização que a distancia do cenário da maioria das escolas na sociedade contemporânea. Mas é preciso destacar que os jovens se identificaram com muitas representações do colégio *Múltipla Escolha*: “o papel dos jovens personagens na escola”; “a possibilidade da amizade e de professores e os personagens jovens”, levando-os a valorizar demasiadamente o programa.<sup>13</sup>

#### e) A sala de aula

Como já observamos no programa *Malhação*, são várias as realidades que compõem o conjunto das relações em sala de aula, às vezes simplificadas pela própria instituição escolar. Segundo Morais (1986), a sala de aula é uma realidade que, em si mesma, contém muitas outras realidades. Enganam-se aqueles que pensam que educadores e educandos conhecem, com total clareza, o sentido e a complexidade da sala de aula. Para Morais, estamos sempre nos perguntando: “a sala de aula pode ser um espaço de encontro? Um espaço de belas palavras que esconde os conflitos? Pode ser muitas dessas coisas ao mesmo tempo?” (MORAIS, 1986, p. 8). Enfim, para Morais, resta-nos perguntar: que lugar é esse?

---

13 Inclusive, um dos principais focos do programa que é a venda de produtos e marcas para o público jovem passa despercebida pelos jovens, ou não são muito perturbadoras. O viés do consumo apresentado no programa não foi alvo de crítica dos jovens. Mesmo que esta prática consumista esteja aberrante nas histórias: os personagens consumindo produtos como celulares de última geração e outros aparelhos eletrônicos; o uso de produtos de beleza pelas jovens personagens, as roupas de marca e outros, ela não provoca grandes desconfortos nos jovens da Vila.

Para os jovens pesquisados, a sala de aula aparece, num primeiro momento, como espaço redutor do processo de aprendizagem escolar. Os jovens apresentam três elementos básicos de crítica: os conteúdos (referentes ao objeto cognoscível) não traduzem sentidos, as buscas dos jovens são maiores do que aquilo que é oferecido pela escola e as aulas são consideradas pouco significativas. Os jovens valorizam a questão cognitiva, mas destacam que a busca deles pela escola não se resume a esse aspecto. O desenvolvimento cognitivo é pouco diante do que estes jovens pretendem encontrar na escola. Eles enfrentam dificuldades para aprender: ora demarcadas como limite pessoal, ora como limite da pedagogia escolar. Notamos isso no dizer do jovem Teide (abaixo), que abandonou a escola na quinta série do ensino fundamental. Se suas primeiras palavras indicam que esse abandono se devia à falta de interesse pessoal (o não gostar da escola), notamos, em seguida, que o desinteresse pela escola é menos questão de gosto e mais de identificação (“Eu ficava na sala de aula pensando nos ensaios do hip-hop”). Os jovens dizem ter dificuldades em aprender dentro do padrão fixado pela escola, que, segundo eles, está longe dos interesses e da cultura juvenil. Esse distanciamento fragiliza a relação do jovem com a escola e diminui o interesse pelas “coisas” da escola. A maioria das aulas se resume ao conteúdo do livro, são pouco criativas e repetitivas, caracterizando a sala de aula como lugar da rotina e do estático. Evidencia-se, assim, o desencontro entre a proposta escolar e a busca do jovem:



**Teide:** Eu nunca consegui aprender nada na sala de aula. É mais falta de interesse meu, nunca bati com escola. Eu ficava na sala pensando no hip-hop.

**Flávio:** Nossa, cara! Eu acho aquelas coisas que são ensinadas muito complicadas. Mas é pela minha dificuldade, eu sou meio burro.

**Filipe:** Na escola, os caras chegam, passam aquele resumo do livro; não muda uma palavra: só repetem o texto do livro. Depois passa questionários. A gente repete o que tá no texto. Cara, se você pergunta o que você aprendeu, eu te falo: nada, quer dizer, copiar.

Como assinala Dayrell (1996), a sala de aula ambienta um conjunto de relações que vão se estruturando cotidianamente, com destaque para a relação professor/aluno. Um primeiro olhar para esse lugar (como o percebido na fala de Filipe) marca um quadro simples de relações, em que professor e aluno assumem papéis que são dados pela própria instituição escolar. Tais papéis geralmente estabelecem um conjunto de imagens que, na maioria das vezes, é construído apenas sob o aspecto cognitivo que liga o professor e o aluno: professor passa resumo, o aluno responde questionários. Este olhar é simplificador das relações escolares, nas quais o professor é transmissor de conteúdos, não dando significado à trama de relações e sentidos existentes na sala de aula.

Com sua linguagem espontânea, os jovens reclamam de uma situação altamente problemática, do ponto de vista das relações de aprendizagem, pois nunca, em tempos

passados, tantos jovens conviveram tantas horas ao lado de tantos adultos, como ocorre hoje. Contudo, esse dado estatisticamente denso não encontra uma correspondente densidade nos relacionamentos. Além disso, o processo de construção da identidade juvenil significa participar de um capital humano de difícil acesso, principalmente no âmbito de relações com os adultos, pois estes (adultos) discursam mais sobre o que se deve ser, do que como eles mesmos têm sido; mais sobre os valores a seguir, do que como eles têm efetivamente seguido. A nosso ver, a fala dos jovens, quando aponta para as incoerências dos adultos, manifesta o desejo e a necessidade de encontrar adultos “espelho”: sábios e mestres de vida, para além da profissionalização do docente, qual transmissor de saberes livrescos. Bem observam Fabbrini e Melucci:

Vítimas de um equívoco permanente, os adultos imaginam que a possibilidade de ensinar a vida se alicerça essencialmente sobre o saber das certezas, sobre o conhecimento do exato modo de não errar. Entretanto, como cada qual é incerto e não detém o segredo, a alternativa oscila entre o silêncio e a imposição arrogante de esquemas abstratos e ideais, jamais vividos por ninguém, e, portanto, realmente inúteis. Poucos consideram que seja útil a alguém falar dos próprios receios, do quanto se sentiram sozinhos em certas situações, do quanto custa errar e depois remediar o erro. Não crêem que sirva para alguma coisa o mostrar-se frágil, o falar dos esforços feitos e das incompreensões vividas. Renunciam com muita facilidade à palavra de ensino que poderiam preferir. Pensam que ela não seja audível. Ou então, do lado oposto, se tornam presunçosos e arrogantes: falam do “dever ser”, em vez de falarem

do que realmente são; fabricam uma verdade que não existe, que não é outra coisa que um modo fácil de distanciar-se da própria verdade feita de contradições. Assim, eliminam qualquer possibilidade de serem "espelho" e, sem perceber, ensinam o medo e a desilusão. É justamente disto que os jovens querem distância (FABBRINI; MELUCCI, 2004, p. 127-128, tradução nossa).

### 5.3.3 Escola, intervenção e cultura juvenil

Segundo Frigotto (2001), tanto do ponto de vista filosófico quanto especificamente técnico-pedagógico, a escola se questiona e é questionada sobre qual paradigma de organização, conteúdo e horizonte educativo favorecem o desenvolvimento de sujeitos autônomos e proativos – sujeitos de cidadania ativa. Tal questão toca diretamente a proposta pedagógica. Para Frigotto, uma educação que assuma o horizonte da cidadania não poderá ser uma educação fragmentada, nem tampouco unidimensional, assentada apenas no desempenho das capacidades cognitivas. Terá que desenvolver o conjunto das capacidades do sujeito, integrando-o, mediante a escola, na sociedade. Aliás, essa é uma das questões apontadas pelos jovens em relação à escola, seja na sua recepção dos personagens de *Malhação*, seja nas suas discussões de grupo. Para os jovens pesquisados, a escola teria um papel importante no desenvolvimento da "mobilização" cidadã dos jovens.

Para tratar desse papel da escola, os jovens discutem um ponto básico: o elo entre cultura juvenil e escola. Em suas falas, indicam que a cultura incentiva a participação do jovem na escola. Com a ligação escola e cultura, os jovens teriam um papel mais ativo na escola, nas ações comunitárias ou de cunho mais amplo.

Esta perspectiva de mobilização da escola – e, por consequência, a abertura para um entendimento do jovem como sujeito proativo, autônomo e solidário – foi um dos pontos apresentados no programa *Malhação*, na história da dengue e em elementos das outras categorias. O modo como *Malhação* tratou o problema da dengue abre espaço para a discussão sobre o envolvimento juvenil nas questões e práticas sociais. O que se destaca na história é a atuação dos alunos: eles acolhem a comunicação do diretor, discutem alternativas, refletem sobre a questão, propõem a rádio escolar e partem para o mutirão. Embora o programa divulgue informações sobre a dengue, a ênfase não está na prevenção da epidemia, mas na participação dos jovens personagens: debates, propostas e atividades práticas foram elaborados e executados pelos alunos. O caso dengue foi bastante comentado pelos jovens nos grupos de discussão. A participação e envolvimento dos personagens nas ações contra dengue foram avaliados positivamente pelos jovens da vila Santa Maria: “Nossa! Eu gostei do caso da dengue. Mostra que o jovem sabe fazer é atuante”, nota um jovem durante a discussão.

O discurso da solidariedade e da participação do jovem como sujeito ativo recebeu bastante ênfase nas discussões. Aliás, esta representação ou reivindicação do jovem como sujeito solidário ativo é uma constante nas discussões registradas pela nossa pesquisa. Podemos compreender mais sistematicamente essa questão, a partir da relação que os jovens fazem entre *cultura*, *escola* e *mobilização juvenil*.

#### a) A cultura juvenil

Na fala dos jovens, colaborar no processo da construção cidadã dos jovens, ajudando-os a ter vínculos mais consistentes com a sociedade é notado como um papel da escola. Segundo os jovens, essa mobilização deveria estar assentada na questão da solidariedade, da participação: “Eu acho que a escola deveria incentivar a solidariedade. Mobilizar o jovem para prática da rua, sair dos muros da escola e ir para a vida”. Um caminho para que essa mobilização se efetive é o do elo entre cultura juvenil e escola: “Com a cultura, o jovem acaba encontrando uma forma de se expressar, de mostrar o seu desejo de discutir os problemas da sociedade. Sabe por quê? Porque a cultura cria raiz, ela inventa, ela significa” (Flávio). Este elo entre cultura juvenil e escola tocaria em alguns aspectos importantes: fortalece o poder de expressão e de opinião dos jovens e os sensibiliza para a solidariedade diante dos problemas sociais do seu cotidiano.

## b) Cultura juvenil na rua

A partir da prática cultural e da participação em um grupo de referência, o jovem amplia o seu universo de relações e constrói um olhar mais crítico sobre o seu próprio cotidiano. A atividade com música, por exemplo – a mais citada pelos jovens –, pode se transformar, para além do prazer e da criatividade, numa atividade também de cunho social. Os jovens vinculam música e denúncia: ao criar uma música, eles podem expressar uma denúncia ou uma crítica do olhar dos adultos, das instituições sociais em relação à condição juvenil e do modo de agir dos próprios jovens. Notamos isso na fala de Teide: “Com o hip-hop a gente fazia um monte de música criticando os padres pedófilos, criticando a escola, criticando os pais. A gente mandava uma ideia legal para o próprio jovem na questão da violência, o tráfico, para respeitar as pessoas, as *minas*” (Teide). Observa-se esta relação jovem-música-crítica social nas letras de músicas de várias bandas que são prestigiadas pelos jovens. No hip-hop, os jovens pobres tocam nas suas concretas condições de vida: denunciam a vida na periferia, o insuficiente incentivo governamental para as culturais juvenis, os problemas com o tráfico de drogas, de pessoas e de influências.

A cultura, enquanto produção de sentido, leva a voz do jovem para a “rua”, para a sociedade. Além disso, a prática cultural amplia os contatos dos jovens com os outros movimentos sociais, instituições governamentais e formas de mobilização.

A cultura promove um diálogo maior do jovem com o mundo adulto. Podemos perceber estes elementos nas falas abaixo:

**Ludmila:** A cultura juvenil é uma forma de crítica. Um grupo que me chama atenção é o Rappa, as músicas falam muito das questões sociais, faz algumas críticas. Essas coisas influenciam a gente.

**Taymara:** Eu posso falar do BID do qual eu participei. Foi o maior evento que eu já participei. Foi super tremendo para a gente. Nós fomos ao BID apresentar uma dança que se chamava a *Cor da Esperança* e critica ao governo. Numa parte da música a gente manifestava que o jovem tinha direitos de expressão e de autonomia.

**Ludmila:** No *Grito dos Excluídos*, quando a gente chegou lá, vocês não têm noção! Muita gente com a cara pintada, muita gente com faixa. Vimos tanto jovens! Depois ainda fala que o jovem não é consciente, não é solidário, não é ativo. Tá aí demonstrado.

O relevo dado pelos jovens às atividades de dança e teatro, no contexto de uma manifestação, levanta duas observações. Primeira: através da cultura, os jovens expressam sentimentos, prazeres, motivações e valores. Segunda: pela cultura, o jovem se posiciona como sujeito de direito e proativo. Percebemos que a cultura – além de tocar a sensibilidade própria dos jovens e influenciar seus processos de construção identitária – tem o poder de mobilizar coletividades, grupos. Os jovens destacam que seus envolvimento com

o teatro e a música no Projeto *Reflorecer*<sup>14</sup> possibilitaram suas participações em ações sociais promovidas por entidades, movimentos sociais e outros. Como atores e como percussionistas, os jovens participaram do encontro do *BID*,<sup>15</sup> no *Grito dos Excluídos*.<sup>16</sup>

### c) Cultura juvenil na escola

Com seu poder mobilizador, a cultura contribui, também, para a construção de identidades. O grande obstáculo é justamente o pouco incentivo à cultura juvenil, principalmente da camada popular. Ou mesmo o acesso desses jovens a outros espaços culturais. Percebemos, nas falas, o quanto a formação dos grupos, das manifestações culturais é algo ainda fragmentado na vida dos jovens. Tanto pessoalmente quanto coletivamente, os jovens não encontram muitos incentivos para seus próprios modos de expressão, de inventividade, de criatividade. Tudo isso está diretamente ligado, por vezes,

---

14 Projeto social Reflorecer (instituição jurídica sem fins lucrativos, que desenvolve na vila um trabalho sócio-educativo), parte dos trabalhos de cunho social da Congregação dos Irmãos Maristas. No projeto, os jovens participam de atividades ligadas à cultura, educação e informação.

15 "O Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) é uma organização financeira internacional com sede na cidade de Washington (EUA), criada no ano de 1959 com o propósito de financiar projetos viáveis de desenvolvimento econômico, social e institucional e promover a integração comercial regional na área da América Latina e o Caribe". Disponível em: [wikipedia.org/wiki/BID](http://wikipedia.org/wiki/BID). Acesso em: 20 jan. 2007.

16 "É uma grande manifestação popular para denunciar formas de exclusão e assinalar as possíveis saídas e alternativas. O Grito do excluído quer ser uma instância articuladora e interpeladora dos movimentos sociais no continente da América Latina". Disponível em: <http://www.gritodosexcluidos.com.br>. Acesso em: 10 fev. 2007.



a não legitimação das práticas culturais juvenis por parte de muitas instituições governamentais. Além disso, muitas das ações institucionais ou de entidades não governamentais (ONGs) voltadas para a cultura juvenil dialogam pouco com jovem. O processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação dos projetos culturais a eles ofertados não passa por suas apreciações, como se a cultura pudesse ser algo que se oferece e não algo que se constrói, pratica e inventa. Essas iniciativas ligadas à cultura juvenil são manifestações de cunho assistencialistas. Assim, contribuem pouco para a efetivação do jovem como sujeito de direitos, participativo e protagonista.

A partir do levantamento desses problemas, os jovens passam a discutir a relação entre *cultura juvenil* e *escola*. Enfatizam que a abertura da escola à cultura juvenil contribui para que se sintam "sujeitos" e não apenas alunos. Pois a cultura juvenil seria um modo próprio de expressão e de identificação: "Uma coisa própria do jovem, um modo de operar" (Filipe). O encontro da cultura juvenil com a escola abre novos campos de diálogos entre o viver cotidiano dos jovens e a instituição escolar. "Trazendo a cultura do jovem para dentro da escola, o jovem vai se sentir sujeito e não apenas um mero aluno. Porque quando ativa alguma coisa que toca a identidade o jovem reage, ele promove, ele cria" (Taimara). A cultura se destaca como elo que interfere no diálogo entre cotidiano escolar e cotidiano juvenil; abre espaço para o próprio agir do jovem na escola; contribui para uma maior identificação

do jovem com a escola. Outro ponto relevante é a constatação de que, ao abrir espaço para a cultura juvenil, a escola estaria pedagogicamente abrindo espaço para o entendimento da identidade juvenil: o jovem deixaria de ser mero aluno, tornando-se um sujeito criativo, culturalmente sensível.

**Filipe:** Eu acho que um dos momentos escolar mais felizes foi quando a gente levou nossa música pra dentro da escola. Fizemos uma apresentação de percussão. Levamos os instrumentos, tocamos, fizemos os outros alunos dançarem, curtirem. Foi legal, parecia que naquele momento eu era o Filipe, não apenas aluno. Eu fiz a música acontecer, eu fiz o show explodir. O Flávio escreve as letras da música. Eu acho o jovem sensível; mas pra isso ele tem que ter incentivado. Daí eu pergunto: cabe ao professor que tanto nos critica, nos incentivar. Nada, cara. Só sabe criticar, fica só na lição de moral. Na escola é isso: chegou, você é aluno de matérias e acabou.

Mais: além de aluno, Filipe passa a ser o aluno percussionista; Flávio, o aluno que faz música, que toca. Eles destacam, ainda, que se os adultos (aqui os docentes) tiverem um olhar mais atento para este “saber fazer” juvenil, os adultos seriam mais significativos na experiência deles. Ainda na fala dos jovens, há um entrelaçamento entre cultura e solidariedade. A cultura seria uma ponte para a escola incentivar e despertar os jovens para ações solidárias. Se a cultura é fonte de mobilização e se a escola tem como uma de suas funções fazer “movimentar” a cidadania juvenil, o diálogo entre cultura jovem e escola é uma oportunidade da escola promover este vínculo entre vida juvenil e práticas solidárias. “A gente fala

de percussão não é só no sentido de tocar, não. Mas é no sentido de a escola olhar para a cultura do jovem, com o investimento na cultura, a escola pode tocar na sensibilidade do jovem" (Taimara).

#### d) Cultura juvenil e a ampliação educativa da escola

Ao falarem da interação entre cultura juvenil e escola, os jovens alargam ou dão a ver um sentido mais amplo da educação escolar. A escola é um espaço para projetos de cunho ético e político-social: a mobilização pela paz no colégio ativou a presença dos jovens na comunidade local (os alunos na rua distribuindo panfletos, fazendo apresentação de percussão); a mobilização mostrou o jovem solidário. Dessa forma, o elo entre cultura juvenil e escola desperta o sujeito para a conscientização, para a vida coletiva, para práticas solidárias. Emerge, assim, o jovem com "atitude", "agente", "sensível" e "ativo", desperto ao viver com os outros:

**Paulinha:** Naquele projeto sobre Paz no colégio, nós também promovemos uma caminhada na comunidade. Saímos tocando, entregando panfletos. Muitos alunos participaram. Foi legal, porque é o momento em que a gente participa das coisas. É momento que o jovem se mostra solidário com as pessoas. Mostra que ele não é apático como se pensa.

Com esse olhar educativo ampliado, a escola colaboraria para a transformação do olhar juvenil e, conseqüentemente, para

a sua cidadania. Para isto, como já constatamos em vários momentos da nossa análise, os jovens apontam a necessidade de o adulto ser referencial nesta tarefa de mobilizar o jovem cidadão. “Os professores têm que incentivar os caras. Eu acho que ajudar nas escolhas, nas ações. Senão, depois fica aí os caras tudo maluco, tudo perdido. E a culpa é sempre do jovem” (Ludimila).

Em síntese, o que se descortina nesta categoria – escola, intervenção e cultura juvenil – é a compreensão, por parte da instituição escolar, do aluno como um sujeito sensível, criativo, ativo e solidário. As falas dos jovens revelam que, quando isso acontece, alunos e professores, jovens e escola, fortalecem seus relacionamentos e passam a entender a relação escola-jovem-cidadania de modo mais complexo e otimizado. Eles sinalizam que seria interessante se a escola abrisse espaço para a participação mais efetiva dos jovens, por exemplo, através da música, estimulando o envolvimento deles com a comunidade local, proporcionando mais conhecimento sobre sua realidade. Os jovens acenam para a necessidade deles de, juntamente com a escola, entender a realidade e atuar para transformá-la. Aqui, uma questão se torna primordial: *o sentido do aprender*. O reconhecimento de que as aprendizagens são constituídas pela interação conjugada com as diversas experiências de vida de alunos, professores e demais participantes do ambiente escolar contribui, de maneira especial, para a constituição de sujeitos capazes de protagonizar ações autônomas e solidárias

em relação a conhecimentos e valores indispensáveis à vida cidadã.

Poderíamos pensar que os jovens que participaram dessa pesquisa romantizaram demasiadamente uma realidade escolar que distancia muito do que eles consideram o ideal. Porém, fizemos questão de analisar suas contradições, suas utopias e suas romantizações, pois acreditamos que os discursos juvenis aqui apresentados são construídos num espaço de relações complexas da vida desses jovens. Assim, suas utopias são reveladoras de desejos, de sonhos, de expectativas, mesmo que essas estejam bastante distantes da realidade do que hoje é o concreto da relação “juventude(s) e escola”.

#### 5.3.4 Juventude, mídia e escola

Ainda que a tríade *juventude, mídia e escola* seja tema emergente, carente de maior avanço nas pesquisas acadêmicas, já aparece destacado pelos jovens nos grupos de discussão. Essa temática, como salientou Sposito (2002), traduz o aparecimento de novas questões sociais, produtoras de certo impacto sobre a escola. Os dispositivos midiáticos atingem a ação socializadora da escola: interferem nas conversas diárias dos jovens; nos seus modos de estar com as outras pessoas e nos seus modos de olhar, de ver as “coisas” no mundo. A mídia participa de nossa experiência de ser, de estar e de

viver o cotidiano. Neste cenário, não há como negar a imbricação entre vida juvenil e cultura midiática. Verifica-se uma sedução/atração dos jovens pela produção e pelas linguagens audiovisuais, com as quais se processam um conjunto de negociações e apropriações de sentidos por parte dos jovens. Nas suas conversas, se destacam três dispositivos midiáticos: o celular, a televisão e o computador (Internet). Os jovens são tocados tanto pela linguagem (enquadramento, movimento, som e luz) quanto pela capacidade dos dispositivos midiáticos em promover conversação e estimular interações cotidianas.

Nas discussões com os jovens, percebemos que há uma "glamourização" dos dispositivos midiáticos. Esses ampliam o cotidiano com sua vasta oferta de possibilidades, causando atração e deslumbramento. Frente ao charme da mídia, a instituição escolar acaba sendo alvo de muitas críticas. Por vezes, ocorre até uma descaracterização do papel da escola frente às promessas, contratos, ou mesmo às interações do jovem com a mídia, pois os dispositivos midiáticos se sustentam de aparatos econômicos e políticos que permitem a sua dinamicidade, sua capacidade de renovação, de magia, de sedução. A escola sobrevive com orçamentos precários e se desgasta na burocracia, além de enfrentar os problemas político-pedagógicos e cotidiano-sociais continuamente presentes no seu espaço.

## a) Galáxia colorida: o glamour midiático e o papel da escola

“Nós estamos em outra galáxia, muito mais colorida” – nota um jovem. Essa afirmação registra o debate sobre relação *jovem, mídia e escola* nos grupos de discussão. Os jovens, quase sempre, expressam sua relação com a mídia assinalando o contraste desta com as experiências escolares. Há mesmo um sentido dicotômico: de um lado, os dispositivos midiáticos abrem um horizonte colorido e movimentado; de outro, a escola é vista como lugar do padrão, do fixado, do “gesso” – como dizem.

Os jovens demonstram certo fascínio pela linguagem audiovisual: som/ritmo, colorido/visual: “Você liga a televisão e tudo é colorido, é vivo, é atraente”; “Eu adoro mexer no computador do meu serviço e sou fascinado por celular” (Júlio).<sup>17</sup> O cotidiano juvenil, permeado pelo ritmo e pelo colorido das produções midiáticas, se traduz em conflito com o cotidiano e o ritmo da escola: falta cor (giz branco); falta movimento (coisa parada); falta entusiasmo (aulas desanimadas, sem criatividade). Essa situação interfere diretamente no processo de aprendizagem da nova geração de jovens, como expressam as falas:

---

17 A televisão é o veículo mais popular entre os jovens. Em todas as casas tem pelo menos um aparelho de televisão. O celular e computador já não é tão acessível: apenas dois jovens tinham computador em casa e dois tinham celular. Porém, eles acessavam a internet, jogos no computador na *Lan house*, no serviço, ou na casa dos amigos. Mesmo tendo uma inclusão precária no campo das novas tecnologias, as “táticas cotidianas” (CERTEAU, 1994, p. 47) dos jovens lhes permitem um mínimo de acesso.

**Ludmila:** A escola é aquela coisa de ficar em frente ao quadro, vendo aquele giz branco. Eu tô em outra galáxia muito mais colorida.

**Marquinho:** É, enquanto o mundo aqui fora tá girando. A escola está muito chata. O jovem curte o som, sabe! O ritmo!

**Jéssica:** Até a nossa casa: você liga a televisão e tudo é colorido, é vivo, é atraente. O mundo tá movimentando, menos a escola.

**Milena:** Eu não sei pra quê aquelas coisas que a escola ensina. Um monte de coisa "nada a ver". Aquelas aulas desanimada [sic]. Parece que quando a gente entra na sala de aula, o mundo pára. Nada a ver! Sou mais ficar em casa vendo televisão mesmo.

No diálogo, registra-se a tessitura dos dispositivos midiáticos na experiência dos jovens, configurando modos de ver, de sentir e de se relacionar com a vida cotidiana. A mídia goza de uma onipresença como dimensão diária e constitutiva de nossa experiência contemporânea. Para Silverstone (2002), é impossível escapar à presença e à representação da mídia. Dependemos dela para entretenimento, informação, conforto e segurança. Ao mesmo tempo em que ela é onipresente, é também complexa: reflete no nosso modo de olhar, na nossa capacidade de compreender o mundo, de produzir e partilhar seus significados.

As falas dos jovens demonstram bem esta participação da mídia na configuração de suas experiências. A televisão, de modo especial, tem tido presença considerável (no lar),



ocupando parte da vida privada desses jovens: "Até na nossa casa, você liga a televisão e tudo é colorido, é vivo, é atraente". Assim, o lar é o cenário doméstico natural da TV. De fato, a interação dos jovens com a TV começa em casa. E, a partir do lar, a televisão passa a tocar outros âmbitos da experiência juvenil. Na análise do programa *Malhação*, vimos o quanto o encontro dos jovens na escola estava marcado por interações com os dispositivos midiáticos: tanto no sentido de uso (celular como recurso para seduzir uma garota<sup>18</sup>) quanto no sentido de produção, os jovens utilizavam a linguagem midiática para promover interações no ambiente escolar. No caso dos jovens da vila, a mídia articula suas relações também fora de casa: *Lan house*, casa dos amigos, serviço e outros. Para além do seu uso doméstico, a mídia tece parte da vida social, promovendo vínculos relacionais cotidianos.

Desta forma, podemos dizer que a capacidade da mídia de se adentrar na experiência juvenil é que provoca, por um lado, a glamourização da televisão, do computador ou do celular; e, por outro, a depreciação da escola: "chatura", "padrão", "gesso". A referida glamourização se deve, em parte, à própria capacidade da mídia em mobilizar sentimentos, olhares, relações. Tudo isso traduzido num processo de sedução/estética, envolvimento e mobilização dos sujeitos.

Tal impacto da mídia na vida juvenil propõe à escola uma questão desafiadora: como educar, numa sociedade em que

---

18 Todos os jovens que participaram da nossa pesquisa possuíam celular.

os dispositivos midiáticos abrem campos de possibilidades e de novas aprendizagens para os jovens. A escola recebe um "sujeito" atravessado por essas possibilidades múltiplas que, a seu turno, sofrem a remodelagem da instituição escolar. O conflito/impacto se registra justamente porque os dispositivos midiáticos – principalmente no caso da televisão – são vias de acesso aos bens culturais, ao lazer e ao entretenimento, além de massificadores de gostos, desejos, costumes, valores, modos de ver e de sentir.

A mídia (especialmente o celular, TV e computador) amplia o tempo e o espaço juvenil e permite, já no cotidiano imediato, uma variedade de interações. Assim, o tempo do jovem vai além da cronologia e da geografia: envolve desejo, afeto e relações; se faz cenário de promessas. O tempo e o espaço se dilatam de tal forma que o sonho se aproxima da realidade, o futuro do cotidiano, o virtual do material. É o que Fabbrini e Melucci denominam "tempo do possível" (FABBRINI; MELUCCI, 2004, p. 67-73).

O impacto é tamanho que o acesso dos jovens à mídia e a experiência daí decorrente configuram um moderno rito de socialização, que convoca os jovens na sociedade e cultura contemporâneas. Como se dá em todo rito de socialização, também este tem sua prova: a prova do limite, advindo das escolhas feitas em meio às possibilidades abertas pela mídia no cotidiano. Movendo-se no "tempo do possível", o sujeito arrisca perder-se se não souber navegar, definindo destinos e

traçando rotas para alcançá-los. Afinal, possibilidades implicam escolhas; escolhas implicam limites; limites implicam adequação; e tudo isso requer adequação dos sujeitos (Cf. FABBRINI; MELUCCI, 2004, p. 131-134).

Assim, consideramos que o papel educativo da escola (mais do que utilizar a mídia como recurso didático) se traduz em assumir e desenvolver a capacidade docente de “nortear” a navegação dos jovens neste oceano de possibilidades, referenciando suas rotas e escolhas. Para isto, voltamo-nos novamente às relações de reciprocidade dos *professores significativos*, em condições de interagir com os jovens alunos e reenviar-lhes responsabilidades.

#### b) Mídia e escola: novo sentido do aprender

Com o “tempo do possível” inaugurado pela ampliação de alternativas, interações e promessas de sentido, o acesso às novas formas de conhecimento e aprendizagem não mais se limitam à prática escolar. Até mesmo o aspecto cognitivo do aprender tem suas fronteiras revistas pelos jovens, sendo alcançado em outros campos, acessadas pelos dispositivos midiáticos: “Um outro lugar que a gente aprende também muito de história é naqueles filmes da Globo”. Ouçamos os jovens:

**Ludmila:** A professora ensina pré-história como se ela estivesse na pré-história. Meu irmão tem um

jogo de vídeo-game que é sobre história. A gente fica jogando e aprende.

**Luana:** Eu odeio escola. É copiar a matéria do quadro e responder questionário. Não tem uma novidade, nunca. A Ludmila falou que ela aprende história no vídeo-game, mas um outro lugar que aprende muito de história é naqueles filmes da *Globo* da história do Brasil.

**Filipe:** Bicho! Nada muda na escola: vai para a sala, lê aqueles livros ou copia a matéria do quadro, muito parado. E eu não consigo entender pra quê copiar do quadro o mesmo texto que tá no livro! Não muda; muito monótono.

**Ernei:** Eu mexo no computador lá no meu serviço. Nossa! Eu acho a Internet muito legal. Eu fico sabendo um monte de coisas. Eu acho muita coisa bonita; interessante. Sabe, a Holanda que tá passando em *Páginas da Vida*? Eu vi tudo na Internet. O lugar é mesmo lindo.

Os jovens criticam o formato linear da aprendizagem escolar, resumida em ir para a sala, ler, copiar o que foi lido e responder questionários. As falas são evidentes: “A professora ensina pré-história como se ela tivesse na pré-história”; “Copiar matéria do quadro e responder questionário: não tem uma novidade, nunca”; “Vai pra sala, lê aqueles livros”. Eles apontam, também, a descontextualização da aprendizagem escolar: enquanto o viver cotidiano é ritmado pela gramática da mídia (atualidade, ritmo, cor), a gramática escolar lhes parece monótona e cumprida com lições decoradas.

Segundo Martín-Barbero – em consonância com os estudos de Fabbrini e Melucci –, o novo contexto hodierno sofreu uma transformação significativa, que é a mudança de olhar: “a relação dos seres humanos com o real se modifica pelo efeito de representações associadas com as tecnologias, com a globalização e com a aceleração da história” (MARTÍN-BARBERO, 2001, p. 10). O nosso olhar, ou modo de ver, mudou graças aos atrativos das novas tecnologias (o atrativo visual/ colorido, com suas técnicas, indica um avanço do que entra pelos nossos olhos). De fato, nas falas dos jovens, se registra esse tipo de experiência: “Galáxia colorida, mais movimento, mais colorido”. A atração pelo visual, pelas cores, pelas sonoridades foi muito destacada nas discussões.

Os jovens expressam sua empatia cognitiva e expressiva com as linguagens do vídeo e do computador. Não encontrando respaldo na escola, colocam-se na posição dos descontentes com suas experiências escolares e acenam para o motivo: em momentos significativos para sua condição juvenil, a escola tem deixado de fora os processos complexos de comunicação da sociedade atual<sup>19</sup> sobre os quais os jovens constroem uma importante parcela de suas conversas e interações. Quando o jovem discorre sobre a “chatura” da escola (repetição, padrão fixo, imobilidade), ele utiliza a gramática da mídia (assimilada no cotidiano) que resulta em novos modos de saber, novos modos de ler, novos modos de ver e olhar o mundo. Isto se

19 É preciso cuidado nesta análise; a escola continua sendo um lugar primordial de aprendizagem. Para muitos jovens, inclusive, a escola é o lugar da primeira alfabetização. Único lugar de contato com os livros. Além disso, as novas tecnologias de informação estão pouco acessíveis ao cotidiano dos jovens pobres.

choça, claramente, com o modo da escola processar a construção do conhecimento escolar (quadro, giz, cópia do livro e questionário) agravado pela carência de relações significativas com os professores.

Levando em conta as questões aqui apresentadas, podemos afirmar que a relação dos jovens com o audiovisual – donde deriva a glamourização que os leva a questionar o ritmo da aprendizagem escolar – desafia a escola a compreender esta cultura, com a qual esta geração de jovens mantém vínculos relacionais. Como sugere Martín-Barbero (2001), isso exige um olhar atento sobre esta cultura modificada; exige um mínimo de entendimento ou diálogo com estes novos modos de ver, de ler, de pensar e de aprender que tanto marcam a cultura contemporânea das novas gerações. Jobim e Sousa e Gamba Junior opinam, na linha do que dissemos acima,

que não se trata do uso da tecnologia como modo de expansão das antigas formas de ensino-aprendizagem, nem de remediar o tédio das aulas com a mídia, mas de um modo novo de inserção da educação nos complexos processos de comunicação da sociedade atual (JOBIM E SOUSA; GAMBA JUNIOR, 2002, p. 110).

Entretanto, reivindicar a presença da cultura do audiovisual não significa descartar o saber escolar ou a cultura letrada,

mas integrá-la, incentivando o diálogo profícuo entre variados modos de construção do saber que circulam entre nós, quer seja em diferentes espaços

sociais ou em um mesmo contexto espaço-temporal (JOBIM E SOUSA; GAMBA JUNIOR, 2002, p. 110).

Para Martín-Barbero (2000, 2001), o que os adultos em geral, e a escola em particular, deveriam compreender é que estamos diante de uma transformação dos processos de leitura, escrita e produção de conhecimento, que aponta para um redimensionamento da cultura e da subjetividade. Os jovens apresentam esse redimensionamento ao questionarem o padrão imóvel, a relação não interativa com o objeto de conhecimento, em que aprender é abrir o livro, copiar o que foi lido e sabê-lo de cor. Eles declaram viver num mundo em movimento, colorido e dinâmico. Marcam, por contraste, o quanto a escola precisa dialogar com as novas linguagens e escritas que compõem a vida desta nova geração. Nas palavras de Jobim e Sousa e Gamba Junior,

hoje é imprescindível levarmos em conta a pluralidade e a heterogeneidade de textos, relatos e escrituras (orais, visuais, musicais, audiovisuais, telemáticos) que circulam entre nós. Esta atitude tem implicações políticas graves, na medida em que a exclusão social na contemporaneidade passa, necessariamente, pelo acesso das populações marginalizadas aos novos modos de obter e gerar conhecimento (JOBIM E SOUSA; GAMBA JUNIOR, 2002, p. 111).

Esta reivindicação de inclusão está presente no debate dos jovens. Eles discutem o quanto suas vidas na rua, na família, no trabalho e na escola, estão envoltas pelas novas escritas,

pelas novas linguagens. Apesar das limitações financeiras, recorrem às táticas para obter um mínimo de acesso às novas tecnologias. Além disso, apontam as ações governamentais e institucionais (inclusive escolar) como pontes que poderiam promover tal acesso. Observemos, a propósito, o diálogo abaixo:

**Filipe:** Bicho! Nossa vida se movimenta por estas coisas de televisão, de MSN, de Orkut. Televisão todo mundo tem. Computador quase ninguém tem. Eu acesso rede social na casa da Ludmila.

**Taimara:** Eu acho que o jovem da favela só vai ter acesso ao computador quando o governo parar de falar e fazer. O governo vive falando que mandou computador. Lá na minha escola não chegou.

**Ernei:** Eu entro todo dia lá no meu serviço, mas tem que ser escondido. Agora, no final de semana eu e os caras vamos à *lan house* jogar, conversar com as gatas, fazer trabalho, pesquisa.

É visível a inconformidade dos jovens diante da sua não inclusão, no terreno das novas tecnologias de informação. Mesmo não estando incluídos, eles vão criando mecanismos minúsculos de indisciplina (como diria Certeau, 1994) frente aos mecanismos de uma disciplina que não os inclui nos novos processos de comunicação. Os jovens pobres vão criando *maneiras de fazer* em contrapartida aos processos mudos que organizam a ordenação dos acessados. Criatividade tática é o que marca esses sujeitos jovens nas suas práticas



e relações cotidianas com os dispositivos midiáticos. Tais táticas, segundo Certeau, são “pequenos sucessos, arte de dar golpes” (CERTEAU, 1994, p. 48).

No registro dessas pequenas táticas, os jovens não deixam de reivindicar o direito à inclusão. Para eles, esse direito deve passar pelas políticas governamentais. Embora sob críticas, a escola aparece como parceira, potencialmente capaz de reclamar esta não inclusão junto à sociedade: “Eu acho que a escola deve cobrar do governo isso, afinal é na escola que o jovem favelado pode ter acesso às novidades” (Filipe).

### c) Tempo presente: o sentido do educar

Em face do quadro apresentado acima (tópicos a e b), percebemos que – mais do que detectar a dicotomia entre chatura/padrão e novidade/colorido no âmbito escolar – nossa análise toca o exercício das relações na sua complexidade. A tríade *juventude, mídia e escola* remete a um debate que vise uma maior compreensão da forma como vem se processando a experiência juvenil na sociedade presente, uma vez que esta se abre a um conjunto novo de possibilidades, de interações entre jovens. Nas palavras de Melucci, “a juventude que se situa, biológica e culturalmente, em uma íntima relação com o tempo, representa um ator crucial, interpretando e traduzindo para o resto da sociedade um dos seus dilemas conflituais básicos” (MELUCCI, 1997, p. 7).

O tempo vivido pela juventude contemporânea<sup>20</sup> se distancia do tempo linear do início da modernidade. A relação com o presente dá significados particulares ao viver juvenil. É o tempo da experiência, vinculado ao social, ao cultural e seus vários conflitos. Assim, o que entra em jogo é justamente o significado dessa experiência temporal, que vai depender de fatores cognitivos, emocionais e motivacionais que organizam os modos de viver do jovem na sociedade do presente. Nessa organização, fica claro o poder da mídia em administrar parte da cognição, das emoções e motivações. Assim, na sociedade contemporânea,

a vida social é dividida em múltiplas zonas de experiência, cada qual caracterizada por formas específicas de relacionamento, linguagem e regras. Complexidade e diferenciação parecem abrir o campo do possível a tal ponto que a capacidade individual para empreender ações não se mostra a altura das potencialidades da situação. Esse excesso de possibilidades, que nossa cultura engendra, amplia o limite do imaginário e incorpora ao horizonte simbólico regiões inteiras de experiência que foram previamente determinadas por fatores biológicos, físicos ou materiais. Nesse sentido, a experiência é cada vez mais uma realidade construída com representações e relacionamentos: menos algo para se "ter" e mais algo para se "fazer" (MELUCCI, 1997, p. 9).

O campo de possibilidades, destacado por Melucci, é o terceiro ponto levantado nas conversas dos jovens sobre a



20 Cf. a discussão sobre "tempo" que fizemos no primeiro capítulo.

relação mídia e escola. Eles demonstram o quanto suas vidas são hoje, mais que nunca, atravessadas por um conjunto de possibilidades e escolhas engendradas principalmente pela mídia: “A televisão também influencia nas nossas escolhas. A televisão todo mundo tem; na favela toda tem televisão. Aí é a única, às vezes, opção de lazer que o jovem tem. A gente vê outros mundos na televisão”. Ou: “Tudo hoje se move por essas coisas, computador, televisão. A gente recebe muita informação; o cara fica até perdido”. É o que dizem os jovens:

**Jéssica:** A televisão joga um monte de coisa. Aí até entra o lance da escola. Lá se devia discutir lances que passa [sic] na televisão. É muita informação: a gente fica perdido, sem direção.

**Charles:** Fica aí uma ideia boba: que o vídeo-game faz o jovem ficar violento. Eu acho que não é assim não. O jovem pode ficar muito mais revoltado porque o pai chega em casa e regaça todo mundo na porrada. A gente fica revoltado de ver que pai bate na mãe. Nós não temos bons exemplos nem dentro de casa.

Alguns aspectos no diálogo acima apresentam elementos interessantes para a discussão da relação dos jovens com o tempo presente – percebido por eles como “tempo de possibilidades”. Situados neste horizonte aberto pela mídia, os jovens aceitam e expressam a importância da escola e dos adultos, na linha do que dissemos antes (Cf. tópico a). É notável a repetição de que viver o presente é construir identidades marcadas, atravessadas pelos discursos, pelas representações midiáticas. Portanto, a relação do jovem

com a mídia é uma realidade dada, mesmo para os jovens pobres que têm uma inclusão precária diante das novidades do mundo contemporâneo.

Os dispositivos midiáticos têm sido responsáveis pela abertura de um amplo quadro de possibilidades, de criação de imaginários, de informações. Na fala dos jovens, essa abertura se apresenta como importante, mas cria uma preocupação: como lidar com estes quadros de possibilidades que interferem nas escolhas e nas motivações da juventude? Melucci discute essa questão mostrando que a relativa incerteza da idade juvenil é hoje multiplicada por outros tipos de incertezas ligadas a essa multiplicidade de perspectivas, especialmente “a disponibilidade de possibilidades sociais, a variedade de cenários nos quais as escolhas podem ser situadas” (MELUCCI, 1997, p. 9).

O questionamento dos jovens em relação a como lidar com este campo de possibilidades, cenários de múltiplas alternativas, se vincula primeiramente à questão dos limites. O lidar com limites passa a ser uma situação cotidiana para esses jovens: sem compreender os limites, correm o risco de frustração, decepção e insegurança, provando dificuldades de direcionamento e envolvimento com as próprias escolhas. Os jovens acenam também para a importância da participação dos adultos neste processo de abertura, discernimento e escolha, ante às variadas possibilidades.

Contudo, a intervenção dos adultos não é vista, aqui, como “moralizante” (proposta unilateral de modelos ideais fixos), mas como intervenção dialogal, referencial, exemplar e valorativa, próxima da função de “espelho” (*rispecchiamento*) usada por Fabbrini e Melucci: intervenção que educa pela reciprocidade, oferecendo referenciais e reenviando responsabilidade (Cf. FABBRINI; MELUCCI, op. cit., p. 128).

A fala do jovem Rogério acentua essa questão. Para ele, avaliar a relação do jovem com os dispositivos midiáticos como algo mecânico seria um reducionismo: o sujeito não se torna violento, sai por aí matando, pelo simples fato de jogar *videogame* – como ponderam simplisticamente alguns analistas. O jovem traz a questão para o campo dos valores, questionando como suas relações com os adultos deveriam estar assentadas pelo respeito, pelo diálogo. Estes seriam elementos primordiais para os jovens acessarem o novo campo de possibilidades abertos na sociedade contemporânea, cheio de incertezas, mobilidade e transitoriedade. Os adultos deveriam partilhar esses valores com os jovens, sendo e oferecendo referências. Jobim e Sousa e Gamba Junior (2002), refletem sobre isso e insistem na necessidade contemporânea de se romper com as barreiras intransponíveis entre as gerações, evitando que jovens se isolem da cultura dos mais velhos. Os adultos, pais e professores ajudam os jovens a se “nortear” à medida que se aproximam deles como canal interativo de valores e experiências significativas, numa relação dialética entre antigas e novas gerações.